Paed. Th.
2337.

R

Paed.
195 II.
Paed. Th.
2337

Kelber

R

Die neuesten Leselehr-Arten.

In einer kurzen Übersicht, ihrem Wesen nach dargestellt und gewürdiget.

R

Nebst einer Beantwortung der Frage:

Welches die Eine, wahre Unterrichts-Methode sey?

von
Johann Georg Kelber.

Erlangen, 1821.
bei J. J. Palm und Ernst Enke.

7 D

Wisset ihr nicht, daß die so in den Schranken laufen, die laufen alle, aber Einer erlanget das Kleinod? Laufet nun also, daß ihr es ergreifet!

Paulus.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Vorwort.

Ich glaube durch die Herausgabe dieser Schrift weder etwas Überflüssiges, noch etwas Zweckloses und Unnützes gethan zu haben. Wenn sie auch schon Vorhandenes enthält und nichts Neues zur Sprache bringt, so ist doch dies Vorhandene nicht Allen bekannt, dieses Bekannte der Hauptsache nach noch Vielen neu; sie kann sich daher immer doch das Verdienst erwerben, Vorhandenes bekannter und allgemeiner zu machen. Dies ist auch ihre Absicht. Die in meiner Schrift enthaltenen und gewürdigten Methoden — ich gebrauche diesen Ausdruck hier und auch im Buche selbst öfter, obgleich fehlerhaft, um der Kürze und Deutlichkeit willen — sind zwar vielen schon bekannt, aber gerade denen am wenigsten, die sie am ersten und am genaue-

sten kennen sollten. Sie sind ja doch eigentlich für Elementar-Schulen, für Elementarlehrer und Erzieher erfunden, und dazu vorhanden, um von diesen in ihren Schulen mit dem besten Erfolge ihre gehörige Anwendung zu finden. Aber wie wenige von ihnen sind in den Geist derselben eingedrungen, und wissen die eine oder die andere mit Geist anzuwenden? Wie viele kennen blos die Eine oder die Andere allein, kennen sie nur halb und unvollkommen, und sind in den übrigen ganz fremd? Wie viele kennen davon nichts als blos den Namen der Erfinder; wie viele sprechen z. B. von der Pestalozzischen Methode, ohne zu wissen, was sie ihrem Wesen nach ist, worin ihr Werth und Vorzug besteht, wodurch sie sich von andern Methoden unterscheidet? Und wie viele ungerechte und verkehrte Urtheile werden über diese oder jene Methode gefällt, die eine gänzliche Unkunde mit derselben verrathen? Wie viele bleiben darum dem alten Schlendrian ergeben, weil sie mit dem Bessern unbekannt sind, oder es nicht recht kennen? Wie viel Gutes bleibt darum auch ungeschehen?

Diesen, wie allen Jugend- und Schulfreunden, muß es daher gewiß willkommen seyn, wenn ihnen eine Schrift in die Hand gegeben wird, in der sie Alles, was einzeln vorhanden ist, und darum nicht so leicht an sie gelangen kann, der Hauptsache nach vereint finden; wenn sie sich nach eigener genauer Ansicht eine bessere Einsicht in dasselbe verschaffen können, und wenn sie auf diese Weise in den Stand gesetzt werden, selbst ein gründliches Urtheil darüber zu fällen, während sie außerdem fremde, oft sehr schiefe, falsche und ungereimte Urtheile, die sie von Andern hören oder lesen, blos aufs Wort als entscheidend und wahr anzunehmen genöthiget sind, und selbst durch ähnliche Urtheile sich lächerlich und verächtlich machen. Schon in literarisch-historischer Hinsicht ist es nöthig, daß jeder Schullehrer, und noch mehr jeder Schulaufseher, mit den wichtigsten Methoden, wenn nicht vertraut, doch näher bekannt sey, und erst bei dieser nähern Bekanntschaft mit mehrern Methoden, kann es ihnen um so eher gelingen, sich die wahre Methode anzueignen. Mancher brave Lehrer wird zu seinen

Freude hie und da etwas finden, worauf er selbst auch verfallen ist, und wovon er selbst schon die Anwendung gemacht hat.

Mir ist keine Schrift der Art bekannt, worin eine ähnliche Darstellung, Zusammenstellung, eine ruhige und unpartheiische Würdigung aller Leselehrarten enthalten wäre. Die Schrift von Teumer: Beitrag zur Geschichte der natürlichen Elementarmethode besonders bei dem Lesenlehren, nebst einem kurzen Abrisse derselben: vorzüglich in Hinsicht auf Pestalozzi, Olivier, Stephani, Wolke, Pöhlmann, gibt nur einzelne, mitunter blos muthmaßliche Andeutungen; der erste Abschnitt enthält hauptsächlich eine Vertheidigung der Olivierschen Methode gegen die Einwürfe in GutsMuths pädagogischer Bibliothek von Pöhlmann, und der zweite, die Darstellung seiner einer eigenen, der Lautmethode völlig homogenen Lehrweise; und die Graser'sche Schrift: der erste Kindes-Unterricht, die erste Kindes-Qual, liefert keine spezielle Darstellung,

sondern bloß eine Kritik der bisher üblichen Lese-lehrmethoden, spricht ungerecht über alle ab, und macht auf diese Weise das Urtheil des Lesers, ohne daß dieser prüft und prüfen kann, zu dem seinigen.

Durch vorliegende Schrift aber wird der Leser in den Stand gesetzt, selbst zu sehen, selbst zu prüfen, selbst zu urtheilen, und zugleich entweder sein Urtheil an oder nach dem beigefügten oder dieses nach dem seinigen zu berichtigen. Die Fällung eines richtigen Urtheiles wird ihm noch erleichtert, durch die vorausgeschickte Beantwortung der Frage: Welches die Eine, wahre Unterrichtsmethode sey, und durch das am Schlusse der Schrift gezogene End-Resultat. Was die Verfahrungsart beim Lesenlehren selbst betrifft, so habe ich mich nur auf die neuesten Leselehrweisen eingelassen, weil sie am anwendbarsten, gangbarsten und besonders wichtig sind, und die ältern überflüssig machen. Dies sind denn: die Olvier'sche, die Stephanische (die Lautmethode), die Pöhlmannische, die Pestalozzische, die Gra-

fer'sche, die Bell-Lancaster'sche, und dazu fügte ich noch die des Predigers D. Witte, nach der er seinen Sohn unterrichtete, und durch dessen ungewöhnliche und frühe Ausbildung er die Aufmerksamkeit aller Gebildeten auf sich zog.

Ich hätte dazu auch noch das Nähere über die Basedow'sche Leselehrweise mittheilen können, welche allerdings schon wesentliche Verbesserungen an der alten Buchstabirmethode vornahm, und mit Wolke und Olivier hier und da zusammentrifft. Allein auch sie ist durch die neuern und bessern verdrängt worden, und macht darum eine nähere Darstellung überflüssig. Sie ist beschrieben in folgender kleinen Schrift: Unerwartlich große Verbesserung der Kunst Lesen zu lehren, nebst einem Buchstabir-Büchlein, von J. B. Basedow. Leipzig und Hamburg, 1785.

Man wird jetzt noch mit großer Achtung für diesen Reformator der Pädagogik erfüllt, wenn man sieht, wie sehr ihm das Heil der Jugend am

Herzen lag, und man kann seinen glühenden Eifer für die gute Sache, der ihn noch in seinem Alter beseelte, nicht verkennen, wenn man nur die ersten Zeilen im vorstehenden Büchlein liest. Hier nur der Anfang davon.

„Die Kunst, lesen zu lehren, war und ist „von ihrer leicht erreichbaren Vollkommenheit „weit über die Hälfte entfernt. Verderbt ist „sie nicht. Denn sie ist niemals gut gewe„sen! Andere, nebst mir, haben besonders seit „17 Jahren, nachdem mein kleines Buch für „Ältern und Kinder einige 1000 mal verkauft ist, „an der Verbesserung dieser Kunst gearbeitet. „Die merkwürdigsten ihrer Schriften habe ich „durchstudirt. Dennoch habe ich meine drin„gende Pflicht empfunden, an dies große Ge„schäft eines philosophischen Biedermanns von „neuem Hand anzulegen, im 61ten Jahre mei„nes Alters, nach so vielen theologischen, philo„sophischen und pädagogischen schweren Arbeiten. „Ja, mein Gewissen bringt mich dazu. Denn „die Verbesserung ist sehr groß, wenn wir auch

„die größte schon geschehene Verbesserung als „dasjenige annehmen, welches noch erst verbessert „werden soll. Und wie wichtig ist sogar eine jede „kleine Annäherung zur Vollkommenheit dieser „Kunst? Denn jährlich sind viele Millionen „Kinder, welche lesen lernen. Die Plage, wel„che die meisten Kinder dabei leiden, und von „welcher neun Zehntheil vermeidlich sind, ist be„kannt. Dieses Leiden der Kinder beim Lesen„lernen hat Einfluß in ihr ganzes Leben. Unge„achtet dieses Leidens in einem Theile der besten „Jahre, lernen die Wenigsten richtig, fertig und „gut lesen."

Zum Schluß noch der herzliche Wunsch, daß diese, meine Schrift recht Vielen nützlich werden, und daß durch sie die Eine wahre Methode immer weiter verbreitet werden möge!

Der Verfasser.

Inhalt.

Seite

Welches die Eine, wahre Unterrichts-Methode sey? 1.

Olivier'sche Leselehrart 15.

Stephanische Leselehrart 30.

Pöhlmannische Leselehrart 41.

Pestalozzische Leselehrart 71.

Graser'sche Leselehrart 85.

Seite

Bell'sche und Lancaster'sche Methode. 101.

Witte's Verfahrungsweise, seinen Sohn das Lesen zu lehren. 128.

Endresultat. 162.

Wel-

Welches die Eine, wahre Unterrichts-Methode sey?

Methode oder Lehrart heißt das regelmäßige Verfahren bei dem Unterrichte. Durch den Unterricht soll die allseitige Bildung und Entwickelung des Menschen bewirkt werden, und wie er diese bewirkt, das ist die Methode. Ob es mehrere und wie viel es Methoden gibt, das zeigt sich, wenn wir das Ziel aufsuchen, das jeder Unterricht erreichen soll, und den Weg, den er nehmen muß. Es gibt aber hier, wie Schwarz in seiner Erziehungslehre, dritten Bandes zweite Abtheilung S. 57. festsetzt, nur Ein Ziel alles Unterrichtes, die vollkommenste Herausbildung der Humanität, und nur Einen Weg, auf welchem man zu diesem Ziele kommt, die naturgemäßeste Entwickelung der Kraft. Demnach gibt es also auch nur Eine Methode, und nur Eine kann die wahre seyn. Die Methode ist jedoch wohl zu unterscheiden von der Manier; diese ist jener entgegengesetzt. Die Methode ist wissenschaftlicher, die Manier empirischer Natur; erstere beruht auf deutlich gedachten Principien der Vernunft, letztere verfährt nach dem ästhetischen Gefühle von Harmonie und Ebenmaß; die Methode

also gehört der Wissenschaft an; die Manier aber ist das Eigenthümliche in der Kunst. Die Methode, auch die des Unterrichtes, muß wissenschaftlich, und bei dem Jugendunterricht zugleich populär seyn; die Anwendung aber, die jeder davon macht, und die Weise, wie er dabei verfährt, das ist die Sache der Kunst, das ist die Manier, und je nachdem einer die Methode zu beherrschen weiß, oder nicht, je nachdem er mit Geschicklichkeit oder Ungeschicklichkeit dabei verfährt, und sie mit mehr oder weniger guten Erfolg anwendet, ist er entweder ein Künstler oder ein Stümper. Man kann daher wohl von mehrerley Manieren sprechen, aber nicht von mehrerley Methoden. Und wieder, die Manieren können verschieden und doch alle gleich gut seyn, und sie sind besser oder schlechter, je nachdem sie ihre Aufgabe leichter oder schwerer, früher oder später, glücklicher oder unglücklicher, ganz oder halb lösen. Wenn daher das Eigenthümliche, das der Lehrer bei dem Unterrichte zeigt, seine Manier ist, so hat derjenige den Vorzug, welcher am geschicktesten manipulirt, und wenn die Methode anzusehen ist als die innere Gesetzmäßigkeit des Lehrers, so steht derjenige am höchsten, dem sie seine Virtuosität, welcher vollkommen Herr derselben ist. Nur die Virtuosität macht den Künstler, und der vollkommene Lehrer muß auch zugleich Künstler seyn und jeder Künstler hat auch gewisse Kunstgriffe, die er sich durch Übung angeeignet hat, die ihm eine gewisse Virtuosität geben, wodurch er sich seine Arbeit erleichtert, und ihr eine gewisse Vollendung gibt, wodurch er sich aber auch zugleich von andern Künstlern unterscheidet; und das ist eben seine Manier. Der vollendete Leh-

rer aber, wie der vollendete Künstler erhebt sich über die Manier; denn die Manier trägt immer den Stempel der Unvollkommenheit, der sich freilich nicht leicht ein Lehrer ganz überheben kann. Die Hauptsache ist daher, daß die Methode der Geist in dem Ganzen, daß sie das Allgemeine, das Gesetz ist, wodurch der Unterricht nothwendig bildend seyn muß. Dieß Gesetz muß der Lehrer in sich aufgenommen haben, es muß lebendig in ihm seyn, völlig eins geworden mit seiner Person, und so muß es sich in seinem ganzen Geschäfte aussprechen. So tief der Lehrer noch unter dem Gesetze steht, so weit ist er von der Vollkommenheit entfernt.

Bei der Methode kommt es weniger auf die Form, in die sie eingekleidet ist, und welche sehr verschieden seyn kann, als vielmehr auf den Geist an, mit dem sie erfaßt und behandelt wird. Die Form sey die heuristische, oder die docirende, die katechetische, socratische, akroamatische, eromatische oder symbolische, — sie ist nur in jeder Einkleidung dann gut, wenn sie der Geist der Methode durchdringt und belebt. Ohne diesen Geist ist sie ein todter Leib, dem die Seele fehlt. Sie hat selbst kein Leben, kann also auch kein Leben mittheilen und erzeugen. Es sind dann blos leere Töne, die ans Ohr dringen, aber nicht eindringen, nicht ansprechen, und auf dem Resonanzboden der Seele nicht nachklingen. Der unterrichtet also nicht, welcher bloß nach dieser oder jener Lehrweise, die er nur gleichsam mit den Händen ergriffen hat, und bei der er nur mechanisch verfährt, unterweiset, sondern derjenige, welcher bildet, es gesche-

he dieß nun nach seiner eigenen, oder nach der Weise eines Andern. Die wahre Unterrichts-Methode ist daher nicht etwa die Pestalozzische, oder die Grasersche u. s. w., sondern die bildende, welche den ganzen Menschen gleichmäßig, welche Kopf und Herz zugleich bildet, welche die ganze Kraft, die im Menschen liegt, vollständig entwickelt, ein Gleichgewicht aller Seelenkräfte herstellt, und somit eine völlige Harmonie in's Leben bringt. Diejenige Verfahrungsweise nun, welche diesen Zweck am vollkommensten und schnellsten erreicht, ist auch die beste, welche ihn nicht, oder nur einseitig und halb erreicht, ist verwerflich, und trüge sie einen noch so berühmten Namen. Der Unterricht wird aber um so bildender, je naturgemäßer er ist; folglich ist auch die Methode die beste, und nähert sich der wahren am meisten, welche der Natur abgelernt ist, und welche in der Entwickelung des Menschengeschlechts mit der Natur von Stufe zu Stufe gleichen Gang geht.

So wie die Natur in allem Muster ist, so auch hier; sie befolgt selbst und lehret die beste, die einzig wahre Methode. Je mehr bei einer Unterrichtsweise gekünstelt wird, desto unnatürlicher ist sie, desto weniger bildend, desto weniger Methode. Die wissenschaftliche, naturgemäße und bildende Methode, die wir als die einzig wahre gefunden haben, existirt aber an sich nicht objectiv, sondern blos subjectiv; der Lehrer als Individuum kann sie für sich besitzen, aber nicht die Schule; denn sonst müßte sie bei jedem Wechsel und bei jeder Beschaffen-

heit der Lehrer, ein beständiges Eigenthum dersel- ben bleiben, und die Lehrer wären dann bloßes Werkzeug von ihr; und man kann von keiner Schule, von keiner Lehranstalt, nicht von der Frankischen Schule, nicht von der Schule der Humanisten, der Philantropen, der Eklektiker sagen, daß sie die wahre Methode besitze; der Eklektiker, der Philantrop, der Humanist, der Lehrer der Frankischen Schule kann sie haben, der Eine so gut, wie der Andere; aber nicht die Schule. Eben so wenig kann man sagen, daß die wahre Methode in diesem oder jenem Buche zu finden, von diesem oder jenem vollkommen aufgestellt sey; denn sie existirt nicht in der Form und in dem Buchstaben, sondern sie ist nur da, wo sie in der Anwendung als Geist sich offenbaret. Die Verfahrungsweise des Einzelnen kann höchstens nur Mittel werden, die wahre Methode eher zu finden und sich leichter anzueignen; sie selbst kann nicht gegeben werden; der Weg, den dieser oder jener einschlug, kann den, der ihm folgt, nur eher zum Ziele führen. Es können aber Hunderte dieselbe Verfahrungsweise beobachten, ohne sich die wahre Methode anzueignen; es können Hunderte denselben Weg gehen, den andere ihnen vorzeichneten und vorgingen, und doch nicht zum Ziele kommen. Die Methode steht auch in genauer Beziehung mit der Person und dem Charakter des Lehrers. Der Alte, der gemüth- und geistlose wird nimmermehr in den Geist der wahren Methode eindringen. Auch muß Ernst und Liebe den Unterricht beleben, wenn er gedeihen soll; der Lehrer muß seinen Gegenstand zu beherrschen und den Gang des Unterrichts genau zu ordnen wissen. Lieb-

zum Unterrichte lehrt die beste Unterrichtsweise und führt allein zur wahren Methode. Ohne die Liebe und ohne die lebendige Natur des Gemüthes, ist ein Mensch, auch bei aller Gelehrsamkeit und Methode zum Lehrer verdorben. Ein Pedant ist er, ein Schulherr, aber kein Bildner, kein Lehrer. Dieser kann, so wenig als der Dichter gebildet, sondern er muß geboren werden, er muß den Beruf zum Lehren in sich fühlen. Daraus läßt sich erklären, warum es der Lehrer so wenige, der Abrichter so viele giebt, warum so wenige die wahre Methode sich aneignen, so viele ganz verkehrte Wege einschlagen, warum so wenige Lehrgabe, Eifer und Liebe besitzen, so viele die Jugend durch ihr naturwidriges Verfahren fruchtlos martern. Zum Lehrer und Jugendbildner war ein Friedland, ein Trotzendorf, ein Sturm, ein Neander, ein Salzmann, ein Pestalozzi, ein Stephani, ein Weiller und Andere geboren, und sie suchten auch die wahre Methode an sich zu realisiren. Jeder von ihnen für sich konnte und kann auch die wahre Methode haben; aber Andere dürfen nicht glauben, sie hätten sie gleichfalls, wenn sie nach ihrer Weise unterrichten. Das materielle Wissen muß die Schule geben, und auch den Geist, der es belebet; die Methode aber muß die eigene Praxis und die Liebe lehren; und ein gebildeter Geist wird sie bei ihr und bei genauem Studium der Natur und des Menschen um so sicherer finden. Jeder strebe nur dahin, seinen Unterricht bildend zu machen, und lehre, damit er dieß seyn könne, naturgemäß; er unterrichte nach der Weise, die er für die bildsamste hält, und die ihn am leichtesten und kürzesten zum Ziele führt.

gleichviel dann, ob er sie selbst erdacht oder von andern angenommen habe, ob sie alt oder neu, ob sie vorgeschrieben oder nicht vorgeschrieben, ob sie gepriesen oder getadelt ist. Nur nehme Keiner auf bloße Auctorität etwas an, halte es darum für einzig gut und unverbesserlich, weil es von diesem oder jenem Manne herrührt, glaube darum das Rechte getroffen zu haben, wenn er blindlings nachgeht; sondern er prüfe und behalte das Beste. Er wähle sich die Natur zum Vorbilde, lausche ihr ihre Geheimnisse ab, folge ihr auf Tritt und Schritt nach, und lasse die Liebe in sich nicht erkalten; dann wird er für sich die wahre Methode finden, wird im wahren Sinne des Wortes Lehrer und sein Thun wird segensreich seyn.

Schwarz stellt in seiner Erziehungslehre am genannten Orte, folgende allgemeine Regeln auf, welche der Methode, als dem Geiste im Ganzen zu Grunde liegen müßen:

Erste Hauptregel, „Der Unterricht lehre so, daß das Aufgefaßte so viel möglich in dem Lehrling wieder zur Darstellung werde," d. h. der Unterricht sey so beschaffen, daß der Schüler, das, was er aufgefaßt hat, so in sich aufgenommen habe, daß er es mit Freiheit, wenn nicht den Worten und der Form, doch dem Wesen nach wiedergeben könne; aus der Aufmerksamkeit des Lernens gehe eine Selbstthätigkeit des Wirkens hervor. Erst durch das Auffassen und Darstellen zugleich wird die Thätigkeit etwas Ganzes; und eben das Ganze,

das Vollendete ist Product der Methode und trägt den Charakter derselben an sich. Wo nur Halbes ist, da ist keine Methode.

Zweite Hauptregel. Der Unterricht fange an dem Puncte an, von welchem aus die Kraft am meisten selbstthätig sich fortbildet, von welchem der geistige Bildungstrieb ausgeht, und der Seele der Stoß zur rechten Thätigkeit gegeben wird. Der Lehrling werde nämlich in seinem Innersten am kräftigsten erregt, so daß der Eifer von selbst weiter zu gehen von ihm erwartet werden kann. Man entzünde in ihm die Liebe zum Gegenstande; dieß ist der Hauptgewinn der sich entwickelnden Geistesthätigkeit. Man fange, um dieß zu bezwecken bei dem Äußern und Niedern an, lasse das Kind genau betrachten, lasse es die Hauptmerkmale bemerken und angeben, damit es eine Übung gewinnt die Merkmale aufzufinden, erwecke ihm dabei zugleich den Sinn für das Schöne, setze seine Phantasie in Thätigkeit, und führe es so in die vollständige Geistesbildung recht eigentlich ein. Sie arbeiten dann selbst weiter fort, und die Sache muß auf diese Weise am besten von Statten gehen. Leicht ist alsdann die Vollendung.

Besondere Regeln.

1) Die Aufmerksamkeit werde ganz für die Sache in Anspruch genommen. Man entferne alles, was den Schüler zerstreut, damit er nicht Sinn, Auge und Ohr für Fremdes habe, an mehrern Gegenständen zugleich hänge und verweile, und damit sich seine Kraft nicht zertheile und schwäche. Die gan-

ze Aufmerksamkeit des Schülers muß nur auf Einen Gegenstand gerichtet, und nur an diesem festgehalten werden; denn in welchem Grade der Schüler aufmerksam ist, lernt er; und umgekehrt.

2) Der Schüler muß stets auf etwas bestimmtes achten. Man lasse ihn, während es um das Lernen gilt, keinen Augenblick müßig, lasse ihm keine Zeit abzuschweifen vom Ziele, und sich bald da, bald dorthin zu verlieren. Stete Selbstbeschäftigung mit dem zur Sache Gehörigen, ist oft mehr als Unterricht. Je mehr der Schüler aus sich selbst seine Achtsamkeit unterhält, um desto eifriger ist er an der Sache.

3) Bei seiner Achtsamkeit werde zugleich seine Einbildungskraft beschäftigt, damit auch sein Geist wahrhaft thätig sey. Man höre, was er zu dem Gelesenen, Gesehenen, Gehörten sagt, wie er weiter fragt, was er etwa selbst dabei thun möchte; man lasse ihn, was er denken kann, selbst denken, was er sagen kann, selbst sagen, was er thun kann, selbst thun; nirgends greife man seiner Selbstthätigkeit vor.

4) Der Unterricht gehe in jedem Einzelnen und im Ganzen vom Leichten zum Schweren fort. Das Leichte geht fröhlich von Statten, macht Lust zu weiterer Thätigkeit und übt die Kraft; zugleich wird dadurch Gedankenlosigkeit und Zerstreuung verhütet. Dieser Gang ist auch der naturgemäße. Man muthe der Thätigkeit des Schülers gerade so viel zu, als sie leisten kann, und

gebe ihm immer das, was seinen Kräften angemessen ist, und in seinen Kreis gehört.

5) **Der Unterricht soll eben so von dem Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten.** Das, was der Lehrling durch seine Aufmerksamkeit zuerst auffaßt, ist immer in so fern eine Einheit, es ist das Aufnehmen eines Eindrucks zur Einheit des Begriffes, z. B. ein Baum, ein Wald, ein Berg. Das Anschlagen der einzelnen Note ist das erste Eins, das Abspielen des ganzen Musikstückes das letzte, u. s. w.

6) **Der Unterricht sey faßlich und übend zugleich.** Ist der Unterricht ein Anfangen mit dem Leichten und Einfachen, und unterhält er die ganze Aufmerksamkeit, so ist er faßlich, und die Sache wird von dem Lehrlinge gelernt. Schreitet der Unterricht fort, und strengt er die Kraft immer mehr an, so übt er sie auch und führt zur Bildung.

Wenn nun die Methode alle diese Regeln befolgt, so wird von Seiten des Unterrichts gethan, was nur gethan werden kann, und wo dann der Geist des Schülers zurückbleibt, da fehlt es an diesem selbst. Die wahre Methode setzt immer die Kraft in ihre vollkommenste Harmonie und Thätigkeit.

Die

neuesten Leselehr-Arten

nebst

ihrer Würdigung.

So wie man überhaupt nicht von verschiedenen Unterrichtsmethoden sprechen kann, so kann man noch weniger von verschiedenen Leselehrmethoden sprechen. Das Verfahren, die Manier beim Lesenlehren kann nur verschieden seyn. Wir besitzen daher nicht mehrerley Leselehrmethoden, wohl aber mehrerley Verfahrungs-Weisen, Manieren, beim Lesenlehren. Auch diesen ersten Unterricht hat man bildender und anziehender zu machen gesucht, um den alten, langsamen und holperichten Weg des ABCdirens, Buchstabirens und Syllabirens in einen kürzeren und anmuthigern zu verwandeln. Schon Basedow, Wolke, Campe, Gedicke, Heinecke, und vor ihnen Ickelsamer, Nachsinner ꝛc., haben daran gearbeitet; die Versuche des Erstern durch Auftischung gebackener Buchstaben diesen dornichten Pfad anmuthiger und reitzender zu machen, haben nichts mit seiner eigentlichen Manier gemein, sondern waren mehr eine Spielerey, die wohl den Kindern gefallen konnte, welche aber mehr den Gaumen als den Geist reitzte und aufregte. Dieser mißglückte Versuch darf daher nicht für seine Verbesserung der Leselehrweise angesehen werden. Er suchte mit andern die langweilige Operationsweise der Buchstabirmethode dadurch abzukürzen, daß er die Sylben von den Schülern nur buchstabiren und aussprechen, keineswegs aber letztere Operation in mehrsylbigen Wörtern wiederholen ließ.

Gedicke suchte die Syllabirmethode dadurch zu vervollkommnen, daß er 1) gleich das Vor- und Nachsprechen mit ganzen Wörtern und Sätzen anfangen ließ, 2) und während dieser Übung den Schülern die Abstraction der Laute dadurch erleichterte, daß er einzelne Buchstaben in den Wörtern in einer gewissen systematischen Folge roth drucken ließ.

Wolke hatte schon längst die gemeine Bahn verlassen, und er trifft in vielen Puncten mit Olivier und Stephani zusammen. Mit mehr Glück hat Olivier, sein College, diesen Weg betreten und umgearbeitet, und mit ihm haben Stephani und Pöhlmann, an der Vollendung desselben, jeder nach seiner Weise, treulich mitgewirket, und sich gewiß dadurch sehr verdient gemacht. Pestalozzi geht hier ebenfalls seinen eigenen Weg. Der neueste Arbeiter in diesem Fache, welcher sowohl der alten Buchstabir- als auch der neuern Lautmethode ohne weiters das Verdammungsurtheil spricht, und die wahre Methode, von der allein das Heil für die Jugend zu erwarten sey, gefunden zu haben glaubt, ist Graser. Bell und Lancaster trieben auch diesen, wie allen Unterricht fabrikmäßig.

Witte hat ebenfalls mit seinem Sohne seinen eigenen Weg eingeschlagen, der ihn sicher und bald zum Ziele führte. Es ist nöthig, sich mit diesen verschiedenen Verfahrungsweisen näher bekannt zu machen, und der gebildete Lehrer wenigstens muß das Allgemeine davon kennen, muß wissen, was die eine Manier von der andern wesentlich unterscheidet. Durch diese Kenntniß kann er aber auch bei näherer

Prüfung, bei reifem Nachdenken und durch eigene Versuche in den Stand gesetzt werden, sich die wahre Methode für sich anzueignen. Das Fehlerhafte der alten Verfahrungsweise bestand darin, daß sie nicht naturgemäß und durchaus nicht bildend war: der Vorzug der neuern muß also darin bestehen, daß sie naturgemäß und bildend, und je mehr sie es ist, desto größer ist ihr Werth und ihr Vorzug. Demnach wollen wir jede dieser Verfahrungsweisen nach ihrer Eigenthümlichkeit historisch darlegen, und sie dann nach dem obigen Maaßstabe würdigen.

Oliviersche Leselehrart.

Nach allen Vernunftgründen, sagt Olivier in seinem Versuch der Karakteristik einer vollkommenen naturgemäßen Leselehrart, Dessau 1804, muß eine Leselehrart, um vollkommen naturgemäß zu seyn, folgende Bedingungen erfüllen, folgende Karaktere in sich vereinigen:

1) Sie muß ihren Gegenstand in seinem wahren, natürlichen Zusammenhange mit der übrigen Fundamental-Bildung der Kinder betrachten und behandeln. Thut sie dieß, so wird sie dann auch die Nothwendigkeit eines besondern Vorbereitungs-Unterrichtes vor aller Buchstabenkenntniß und allem Lesenlernen anerkennen müßen, da die letzten Zwecke des Lesenlehrens: gut lesen, und richtig schreiben, selbst ihren wesentlichsten Grund in einer vorausgesetzten sorgfältigen Sprachbildung haben.

2) Sie muß diejenige konventionelle Verbindung, welche beim Lesenlehren in der Seele des Lernenden, zwischen der Tonsprache und der Buchstabenschrift im Allgemeinen bewerkstelligt werden soll, auf die möglichst einfache und möglichst unmittelbare Weise bewirken.

Auf jener möglichst einfachen Verbindung beruht die objective, und auf dieser möglichst unmittelbaren die subjective Naturmäßigkeit einer Lese-lehrart.

A. Die möglichst einfache Verbindung, auf welcher die objective Naturmäßigkeit einer Leselehrart beruht, wird Statt finden, wenn sie von dem einfachsten Verhältniß ausgeht, welches zwischen der Tonsprache und der Buchstabenschrift, als den beiden zu verbindenden Correlaten (Gegenbeziehungen) obwaltet; und dieß ist ganz unstreitig das Verhältniß von Element zu Element.

Eine erste Bedingung zur Möglichkeit dieser einfachen Verbindung war daher die Ausmittelung der sämmtlichen Sprachlaut-Elemente oder die Begründung eines vollständigen Element-Sprachlaut-Alphabets. Dieß konnte aber ohne eine gründliche Analyse der Tonsprache und ihres Mechanismus, ohne eine vollständige Theorie der artikulirten Töne oder Sprachlaute nicht geschehen; und diese Theorie mußte selbst auf die sorgfältigste Untersuchung der physisch-organischen Ursache jener Laute gegründet werden. So war also diese physiologische Untersuchung und Ergrün-

gründung des verborgenen Sprach-Mechanismus selbst am Ende die allererste Bedingung zur Möglichkeit einer vollkommen gründlichen Leselehrart.

Eine zweite Bedingung zur Möglichkeit jener durchaus einfachen Verbindung der Tonsprache mit der Buchstabenschrift in der Seele des Lernenden, war die Wiederherstellung jenes einfachsten ursprünglichen Verhältnisses, welches zwischen den Elementarlauten der Sprache und ihren schriftlichen Zeichen, vernünftiger Weise Statt finden soll; das aber durch die verschiedenen Mißbräuche, die sich nach und nach in die Bezeichnung aller Sprachen, insbesondere aber der neuern, eingeschlichen haben, mehr oder minder zerstört ist.

Diese Wiederherstellung konnte nun auf eine doppelte Weise geschehen; nämlich entweder:

a) Durch eine Grundreform der Sprachbezeichnung, oder der Rechtschreibung, vermittelst welcher jedes Lautelement sein eigenthümliches, einfaches Zeichen erhalten hätte, indeß alles, was in der Sprache nicht als der eigentliche Laut betrachtet werden kann (als Quantität, grammatikalische Bestimmung u. s. w.) durch Zeichen anderer Art angedeutet worden wäre. Oder:

b) Durch ein außerhalb der Sprachbezeichnung ergriffenes, und einigermaßen von derselben völlig unabhängiges Mittel, durch welches auf der einen Seite die sämmtlichen Laut-Elemente erst für sich in ein bestimmtes Fach fixirt würden, und dann jedes sprachübliche Zeichen, welches es auch

seyn möchte, ohne alle Veränderung durch das Band der Lokalität, mit seinem korrespondirenden Elementar-Laut verknüpft würde.

Da nun jenes erste Mittel nicht anwendbar, oder vielmehr die an sich wohl mögliche Anwendung desselben nicht gleich allgemein einführbar ist: so blieb kein anderer Ausweg übrig, als der, das zweite Mittel zu ergreifen. Und eben dieß ist es, was in der Aufstellung eines besondern Systems geschehen ist, in welchem das einfache Verhältniß der Laute zu ihren Zeichen, ohne alle Abänderung der Sprachbezeichnung, auf die vor der Hand einzig mögliche Weise wieder hergestellt worden ist.

Ein solches System ist das sogenannte ortho-epographische. In der Anwendung dieses Systems auf die Kunst lesen und rechtschreiben zu lehren, wird nun zuerst, nach einem methodischen Verfahren, das gesammte Laut-Alphabet der Sprache, ganz unmittelbar aus ihr, als seiner natürlichen Quelle hervorgezogen; dann selbiges, Laut für Laut, vermittelst einer Reihe von Bildern, aus deren Benennungen diese Laut-Elemente eben hervorgegangen sind, systematisch localisirt; und endlich durch das Hinzuthun des Zeichens in eben die Stelle des Lautes, jenes Erstere mit diesem Letzteren unmittelbar verknüpft und zugleich nun systematisch geordnet. Durch dieses Verfahren entsteht natürlich in jener Tablatur auf welcher Laut und Zeichen mit einander verbunden sind, ein anschauliches Mittel, dieselben wechselseitig nach Willkühr zu combiniren, welches so viel heißt, als lesen, und selbst rechtschrei-

ben, in so fern nämlich dieß Letztere auf dem Lautwesen der Sprache beruht.

Was der eigentliche Zweck jener Bilder sey, erhellt aus dem eben Gesagten. Und wer sie also für ein bloßes Spielwerk für die Phantasie der Kinder hält, der verkennt den Geist, der in ihrer psychologisch berechneten Nutzanwendung liegt.

Aus der ersten Grundlage dieses allgemein anwendbaren Systems haben sich denn auch von selbst nach und nach folgende Ideen entwickelt:

a) Die Idee eines allgemeinen Sprachtonsystems, oder eines Mittels, durch welches die willkührliche Combination der Elementar-Laute aller Sprachen, durchaus von aller schriftlichen Bezeichnung unabhängig gemacht werden kann.

b) Die Idee einer allgemeinen Sprachtonlehre, oder einer, das Elementar-Tonwesen aller Sprachen umfassenden Wissenschaft, in welcher der ganze Sprachmechanismus und die Theorie der gesammten Elementar-Sprachlaute ohne alle Rücksicht auf ihre besondere Bezeichnung, vollständig entwickelt, und so ein bisher stets noch unvollkommen gebliebener Theil unserer Sprachlehren, seiner Vollendung entgegengeführt wird.

c) Und endlich die Idee einer allgemeinen Sprachtonkunst, oder eines Mittels, alle Elemente der Tonsprache möglichst genau zu bestimmen, und sorgfältigst, vermöge einer Art von kunstmäßiger Behandlung und einer strengen Übung des Ge-

hör- und Sprachorgans, auszubilden, und nach Willkühr zu combiniren; eine Übung aus welcher nothwendig die Fertigkeit, eine jede fremde Sprache, ihrem Tonwesen nach, überaus leicht, sicher und vollkommen zu erlernen, unfehlbar entspringen muß.

B. Die subjective Naturmäßigkeit einer Leselehrart, beruht, wie schon angedeutet, auf der möglichst unmittelbaren Verbindung, die zwischen dem Elementar-Laut und seinem üblichen schriftlichen Zeichen bewerkstelligt werden muß. Und diese findet unläugbar Statt indem zur Bewirkung jener Verbindung, jeder wirkliche, für sich bestehende Elementar-Sprachlaut, ganz unbedingt, und so rein als nur möglich oder nöthig ist, gleichsam zum Namen seines schriftlichen Zeichens oder seines Buchstabens in jedwedem Falle angenommen, und so dieser letztere, sogleich von Hause aus, zum wirklichen unbedingten Zeichen jenes ersteren erhoben wird. Ein Verfahren, welches eben die Lautmethode ausschließend charakterisirt, und ihr das unstreitige Recht erwirbt, einzig auf das Verdienst einer vollkommen naturgemäßen Lehrart Anspruch machen zu können.

Schlußfolgerung.

Da der innere Charakter einer Leselehrart, wesentlich von demjenigen Princip abhängt, das zum Grunde jener conventionellen Verbindung gelegt wird, welche beim Lesenlehren zwischen der Tonsprache und der Buchstabenschrift, als den beiden zu verbindenden Gegenständen bewirkt werden soll, so kann es im All-

gemeinen, oder der Hauptsache nach, nur dreierley Methoden des Lesenlehrens geben: nämlich:

1) Diejenige, die jene conventionelle Verbindung auf die Beziehung von Wort zu Wort;

2) die, welche sie auf die Beziehung von Sylbe zu Sylbe; und

3) diejenige, welche sie auf die Beziehung von Element zu Element begründet.

Jene erstere ist also eine Wortmethode, die zweite eine Sylben- oder Syllabir-Methode und die dritte eine wirkliche Elementar- oder Lautmethode.

Es ist ganz unstreitbar, daß das von beiden ersten Methoden angenommene Princip oder Verhältniß der Korrelaten zu einander, nicht das in der Natur der Sache liegende ist; und eben daraus entsteht alles Unnatürliche in denselben. Bei der Wortmethode wird daher jedes Wort nur Regel für sich, und dient also auch zur weitern Combination nur da, wo es ganz in seiner erkannten totalen Gestalt wieder erscheint. Eben dasselbe findet bei den Sylben der Syllabir-Methode Statt. Und so haben diese beiden Methoden eine fast unzählige Menge unnatürlicher Elemente, deren Auffassen und Behalten ein äußerst drückendes Geschäft für den Lernenden ist und seyn muß.

Bei der Lautmethode hingegen, die keine andere Elemente annimmt, als eben die wirklichen Elemente der Tonsprache, ist die gesammte Elementar-Grundlage ihrer Combination äußerst geringe; ein Vortheil, der allein

schon ihr den Vorzug vor jenen beiden andern geben muß.

Allein es entspringt daraus noch ein weit größerer und wesentlicherer Vortheil. Durch die Annahme jenes einfachen Verhältnisses, das in der Natur der Sache liegt, wird nämlich das psychologische Princip, welches bisher bei der allgemeinen Behandlung dieses Unterrichts herrschend war, gänzlich umgeschaffen. Denn statt, daß der Lernende bisher jene fast endlose Menge von Resultaten, die sich als totale Eindrücke in den Collectionen der sichtbaren Sylben darbietet, durch das bloße Gedächtniß auffassen und behalten mußte, um seine vollständige Regel zu haben, so erhält er nun seine Regel in der geringen Summe seiner Elemente, und ist von diesem Augenblick an im Stande, sich selbst alle seine Resultate durch das bloße Combiniren zu verschaffen. Und so wird auf diese Weise bei der Lautmethode das active Combinations-Vermögen, dem blos passiven Gedächtnißvermögen substituirt, welches bei allen übrigen Methoden sehr lange fast ausschließend in Anspruch genommen wird.

Der Lernende sucht seiner naturgemäßen Regel allmählig habhaft zu werden, und sich dieselbe zuzueignen; welches natürlich nicht anders als durch eine, stets mehr oder minder unsichere, mühsame und weitläuftige Abstraction geschehen kann. Die zweckmäßigste Lehrart ist diejenige, welche diese Abstraction am meisten zu begünstigen weiß.

Diejenige Methode, welche jene unentbehrliche Regel — ein wesentliches Erforderniß jeder Metho-

de — gleich von Hause aus, durchaus bestimmt, vollständig und zugleich möglichst kurz, einfach und unmittelbar darreicht, oder dieselbige vielmehr von dem Lernenden selbst unmittelbar aus der Sprache, als ihrer natürlichen ersten Quelle schöpfen und entwickeln läßt und sie an eine feste unwandelbare Ordnung kettet, ist nicht nur die allernatürlichste, sondern auch zugleich die gründlichste und zweckmäßigste.

Die Charaktere von wahrhafter Naturmäßigkeit und Gründlichkeit einer Lehrart, sind im wesentlichen folgende:

1) Eine vollständige, theoretisch sowohl als praktisch erweisliche, und von ihrer, so leicht irre führenden Bezeichnung, durchaus unabhängige Analyse der Tonsprache.

2) Ein, vermittelst dieser Analyse unmittelbar aus der Sprache hervorgehendes, und völlig auf dem Sprachmechanismus beruhendes natürliches Buchstabiren, oder Auflösen der Laut-Elemente in Beziehung auf ihre schriftliche Zeichen.

3) Ein vollständiges Elementar-Sprachlaut Alphabet.

4) Ein mit demselben in vollkommene Übereinstimmung gebrachtes, und systematisch geordnetes Lautzeichen-Alphabet, welche beiden in dieser Harmonie ein ortho-epo-graphisches System bilden.

5) Ein vollkommen naturgemäßes Verfahren, zur Bewirkung jener conventionellen Verbindung der Correlate in der Seele des Lernenden.

6) Die Begründung desselben, auf jenes höchst einfache, ganz in der Natur der Sache liegende Princip, nämlich auf die directe Beziehung von Element zu Element.

7) Die Begründung der Combinationsregel auf die möglichst geringe, und doch vollständige Summe von Schrift- sowohl als Sprach-Elementen.

8) Und endlich die gänzliche Umschaffung des psychologischen Princips der Methode, durch das Substituiren des alles selbst schaffenden, stets thätigen und kraftübenden Combinationsvermögens, an die Stelle des trägen und lästigen endlosen Auswendiglernens. Eine Umschaffung, in welcher der wesentliche Grund jenes unverkennbaren Vorzugs liegt, welche die Lautmethode stets vor allen andern zu behaupten, sich im Stande sehen wird.

Diese Charaktere trägt nun die Olivier'sche- oder die Lautmethode, welche zugleich ihren Gehalt und ihren Werth bestimmen, und deren ganzes, streng-wissenschaftliches System näher entwickelt ist, in Oliviers Hauptwerke: Ortho-epo-graphisches Elementarwerk, oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst, recht sprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren. 2. Th. I. theoretischer, II. praktischer Theil.

Deutlicher und leichter läßt sich das Wesen der Olivierschen Methode aus Folgendem erkennen.

Olivier dringt darauf, man solle, ehe man zum Lesenlehren übergeht, das Sprachvermögen der Kinder mehr bearbeiten, das Unrichtige, Rauhe, Unbestimmte, durch viele Übung im Nachsprechen wegschaffen.

Er macht schon vorher dem Gedächtnisse der Schüler die Sätze geläufig, welche sie lesen lernen sollen. Er geht deswegen davon aus, nicht nur den Kindern kurze leichte Sätze mit dem richtigsten natürlichen Tone vorzusprechen und sie nachsprechen zu lassen, auch diese Sätze in Wörter, und die Wörter in Sylben nach dem Tact zu theilen, sondern auch sämmtliche Elementar-Sprachlaute im Organ auszubilden, und zwar vermittelst einer regelmäßigen Übung des deutlichen Nachsprechens und scharfen Articulirens einer zweckmäßigen Auswahl von Wörtern, in welchen die sämmtlichen Lautelemente der Sprache, sich als selbstständige isolirte Bestandtheile derselben sehr bestimmt erkennen, auch endlich mit der größten Leichtigkeit ganz für sich absondern und festhalten lassen.

Dieß Zusammensetzen und Zergliedern der Sylben, Wörter und Sätze nach dem Gehör — eine charakteristische Eigenthümlichkeit seiner Methode, — kann als das eigentliche Buchstabiren derselben angesehen werden. Das Buchstabiren betreibt Olivier auf eine eigene Weise. Zuerst gibt der Schüler den Laut des ersten Buchstabens an, der Lehrer spricht dann die übrigen Buchstaben zusammen aus, und der Schüler verbindet endlich den ersten mit diesen letzten zu einer Sylbe, z. B. das Wort Barmherzigkeit. Sch. Be; Lehrer: arm. Sch. he; L. er; Sch. her.

Sch. ze; L. ig; Sch. zig. Sch. ke; L. eit; Sch. keit.

Das Eigenthümliche der Olivierschen Methode besteht ferner in dem Vorschlage, bei dem Benennen der Buchstaben, jedem Consonant den Hilfslaut oder die Stütze des kurzen mehr einem Hauch als Ton ähnlichen e (Schwa) beizugesellen. Die Buchstaben werden hiebei nach gleicher Analogie benannt: Be Ce Che De Fe Ge He Ke Le Me Ne Pe Que Re Se Sche Ste Ve We Ye Ze.

Der Unterschied zwischen Selbstlauter und Mitlauter fällt ganz weg; indem der Consonannt fast ein eben so selbstständiger Lauter als der Vocal ist, so bald seine wahre Kraft und Bedeutung nur recht aufgefaßt wird.

Olivier führt seine Schüler durch Bilder zu der Kenntniß der Buchstabenlaute. Um sie z. B. die Buchstaben p und t aussprechen zu lehren, zeigt er auf eine Tulpe und eine Fichte hin, und spricht: dieß ist eine Tul (pe), dieß eine Fich (te), und läßt die eingeschlossenen Sylben von seinen Schülern zur ersten von ihm allein ausgesprochenen Sylbe hinzusetzen.

Die Buchstabentabulatur, welche von Olivier für die teutsche und französische Sprache erfunden ist, hat den Zweck, jedes hörbare Lautelement der Sprache auch sichtbar darzustellen. Hiezu reichen aber unsere 25 Buchstaben nicht hin, da wir z. B. für die in verschiedenen Wörtern verschieden tönende Laute e o a nur Ein Zeichen haben. Den Mangel des

unvollständigen Alphabets ersetzte er durch eine Tafel, worin das Gleiche zum Gleichen gestellt und das Verschiedene durch die Plätze abgesondert ist. Das Wesentliche aus der Olivierschen Tabulatur besteht in Folgendem:

b : p	d : t. th. d.	g : k. c. ch.						
w. v. f : v. f. pf. ph.	g : sch. s. p t k ch	s : s. ß.						
j. g. ch : ch.	g : ch.	X : x chs.						
l	m	n	r. rh	h	gn	ill	z. c. t.	qu.
eu. äu	an	on	un	ün	in	a. k.		
o. oo. oh.	ö. öh	u. uh.	ö	e. ä. äh.				
a. aa. ah.	o.	ü. üh.	i. ie. ih. y.	e. ee. eh.	e.			
au.	eu. äu.	ei. ey : ai. ay.	h.					

So vermehrt Olivier die Sprachelemente auf 400, indem er jede in dem Sprachorganismus gegründete Modification der 26 einfachen Laute als einen besondern Laut aufführt, wodurch jedoch der Unterricht erschwert wird. Terminologien, wie sie die Oliviersche Nomenclatur enthält, als: Lalllaut, Kehlbrummer, gelinder Zungen-Knalllaut, Zungen-

Gaumzischer, Lippenzahnzischer, scharfer Zungen-Knalllaut rc. und die Stephanische, als Lippenlauter, Zahnlauter, Zungenlauter, Gaumenlauter und Lungenlauter sind beim Elementarunterricht selbst unnütz und zwecklos, und dieß um so mehr, je weniger noch eine gewisse Übereinkunft unter allen Elementar-Schullehrern hierüber herrscht, je mehr nur Verwirrung darüber entstehen kann, und je weniger Kinder durch eine feinere Kenntniß der Theorie an der Vollkommenheit in der Ausübung der Fertigkeit verlieren.

Wohl möchte auch die Oliviersche Methode etwas zu sehr mit Künsteleyen überladen seyn. Sie ist darum in Schulen nicht so leicht anwendbar als die weit einfachere Stephanische. Übrigens sind Oliviers Arbeiten für den Elementarunterricht tiefer als alle ähnliche, besonders in den Sprachmechanismus eingedrungen.

Zum Schluß noch Tillichs competendes Urtheil über die Oliviersche Methode:

Olivier's Methode, sagt dieser geistvolle Pädagog, ist keine bloße Erleichterung des Lesenlernens, und keine bloße Beschleunigung der Lesekunst im Vergleich mit der gewöhnlichen Buchstabirmethode. Sie hat einen wirklich wissenschaftlichen Werth. Die Sprache als Lautwesen ist philosophisch richtig begründet; die feinsten Nüançen derselben sind bemerkbar gemacht. Die Methode ist ein consequent durchgeführtes System, worin eins für das andere berechnet ist. Der Gang ist in ihr nach einer psychologisch richtigen Stufenfolge vorgezeichnet und bringt das Kind alle Tage,

zwar langsam, aber sicher und bestimmt um einen Schritt weiter.

Dieses treffende Urtheil unterschreibe ich ganz. Wenn aber gleichwohl auch die Oliviersche Methode, wie alles Neue, bei ihrer Bekanntmachung manche Widersacher gefunden hat, wobei jedoch oft mehr persönliche, als Rücksicht auf die Sache selbst genommen wurde, so wundert mich das weniger, als wenn erst neuerdings ein angesehener Pädagog, freilich zu Gunsten seiner Methode, die er als die allein wahre und geistige allgemein und alleinherrschend zu sehen wünscht, die so wissenschaftliche, naturgemäße und bildende Lautmethode überhaupt, mithin die Oliviersche und Stephanische, mechanisch, geistlos, und geisttödend nennen mochte und konnte, zumal da er erst durch diese Vorgänger auf die seinige geführt wurde!

Für die Methode waren: Pädagogische und amtliche Berichte an das Publicum über die Lautmethode des Prof. Olivier (von Tillich, Perschke, Hilscher u. a.) Auch Himly ꝛc. Gegen die Methode waren: mehrere Aufsätze in Gutsmuths pädag. Bibliothek, z. B. 1803. S. 377. von Pöhlmann. Gegen Letztern ist wieder, als Vertheidiger der Olivierschen Methode aufgetreten, Teumer, in seinem Beitrag zur Geschichte der natürlichen Elementarmethode beim Lesenlehren. Leipzig 1804.

Stephanische Leselehrart.

Die Lesekunst besteht nach Stephani, in nichts Anderem, als in der Fertigkeit, die sämmtlichen Buchstaben eines jeden Wortes nach ihrem eigenthümlichen Laute und in der vorgeschriebenen Ordnung in einem oder mehreren Stimmabsätzen (Sylben) auszusprechen. Beim Lesen unserer alphabetischen Gesichtssprache kommt alles darauf an, zu der Kenntniß der durch die Buchstaben für das Auge bezeichneten Sprachtöne zu gelangen. Und dazu ist denn durchaus nothwendig die Schüler vor allen dahin zu führen, daß sie Laut, Buchstabe, und Buchstabennahmen aufs deutlichste unterscheiden lernen. Unter Laut versteht man den durch Öffnung, Druck oder sonstige Haltung des Mundes hervorgebrachten Schall, dessen einfache, nicht weiter zerlegbare Töne die Elemente der Sprache ausmachen. Die Buchstaben sind nichts weiter als die eigentlichen Noten für unser Sprachinstrument. Der Name des Buchstabens ist gleichfalls willkührlich, und nur dazu da, um ihn eben so, wie andere Dinge nennen zu können, nicht aber um seinen Laut anzugeben. Die Stephanische- auch Elementar- und Lautmethode genannt, geht mithin davon aus, daß sie ihre Schüler in der Fertigkeit unterrichtet, alle in unserer Sprache vorkommenden einfachen Laute, so wie ihnen die einfachen Zeichen derselben vorgelegt werden, eben so richtig als schnell auf ihrem Mundinstrumente mit dem Bewußtseyn anzugeben, welche Or-

gane sie dabei in Thätigkeit zu setzen haben. Durch sieben Stufen hindurch führt sie ihre Schüler erst zum langsamen, elementarisch genauen, und dann zum geschwinden Lesen. Auf der ersten Stufe, auf welcher der Unterricht am längsten verweilen muß, lernen sie alle Sprachlaute und deren ächte Zeichen kennen. Ihre ganze Summe beläuft sich, 4 doppelte Grundlaute mitgerechnet, auf 30 Laute. Diese theilen sich in zwei Ordnungen ab: 1) in Grundlaute, deren es 8 einfache, 4 doppelte, und 2) in Mitlaute, deren es 18 gibt. Die einfachen Grundlaute sind:

u	o	a	ö	ä	e	ü	i	; die doppel-
U	O	A	Oe	Ae	E	Ue	I	

ten ei ai au äu (eu). Unter den 18 Mitlauten sind a) 6 Stimmlaute (Sumser).

j	m	n	l	r	w	und b,
J	M	N	L	R	W	

12 Hauchlaute, darunter wieder 6 Stoßlaute,

h	b	p	d	t	k
H	B	P	D	T	K

und 6 Sauselaute.

f	(v)	ſ	(s)	sch	z	g	ch
F	(V)	S		Sch	Z	G	Ch

Die 8 Grundlaute haben ihre Laute zu ihren Namen bekommen. In der Kehle, namentlich in der obern Öffnung derselben, welche man die Stimmritze nennt, haben alle Grundlaute, welche auch den gemeinschaftlichen Namen Stimmlaute führen, ihren Ur-

sprung. Dieser aus der Stimmritze kommende und eben deswegen sich durch seinen starken Schall auszeichnende Urlaut nimmt blos dadurch eine achtfache Abänderung an, daß wir die Mundhöhle verschiedentlich gestalten.

Folgende Ordnung der Grundlaute verschafft die beste Erleichterung: a, ä, e, i, o, ö, u, ü. Bei a hat man die Beihilfe der Zunge nöthig, die man vorwärts erheben muß; bei o verlängert man solche durch Rundung der Lippen, und bei ö legt man die Zunge wieder vorwärts rc. Große Aufmerksamkeit muß man hierbei zugleich auf die reine, schön- und volltönende Aussprache dieser Hauptlaute verwenden. Sie bilden eine natürliche Tonleiter, die von dem tiefsten bis zum höchsten Tone aufsteigt. Bei den doppelten Grundlauten haben die Kinder sich nur in der Fertigkeit zu üben, zwei Grundlaute in Einem Stimmabsatze (als eine Sylbe) auszusprechen. Man läßt sie z. B. a, i anfangs einzeln, dann immer geschwinder hintereinander aussprechen, bis sie in Einen Laut ai zusammenfallen.

Die sämmtlichen Mitlaute, zu deren Bezeichnung 20 Figuren aufgestellt sind, weil wir Teutsche für Einen dieser Laute zwei Zeichen, f und v haben, und weil der Buchstabe ſ am Ende der Sylben in die Figur s verwandelt wird, theilen sich in zwei Gattungen, in Stimm- und in Hauptlaute. Die ersten haben mit den Grundlauten einerlei organischen Ursprung: alle bedürfen, um hörbar zu werden, des aus der Stimmritze kommenden Urstimmlautes. Sie unterscheiden sich aber übrigens von diesen orga-

organischen Verwandten sehr deutlich: einmal durch ihre ganz verschiedene Bestimmung bei dem Lautbau der Sylben und Wörter, indem sie nicht den Grundlaut, sondern nur den bezeichnenden Laut ausmachen; zweitens auch durch ihre besondere Bildungsweise, die auf eine Dämpfung des Stimmlautes beruht. Vom letztern Merkmale weicht jedoch das Jod (j) ab, welches nicht als ein Hauch, sondern als ein Stimmlaut ausgesprochen werden muß. Denn es ist das J (i), welches die Natur eines Mitlautes annimmt, so oft es mit einem andern Grundlaute in einem Stimmabsatze ausgesprochen werden soll — eine Erscheinung, die ihren Grund in der Höhe dieses Lautes hat. Die 5 übrigen Stimm-Mitlaute werden durch eine veränderte Stimmnng des Mundinstrumentes hervorgebracht. Durch Verschließung des Mundes mit den Lippen, wobei der Stimmurlaut seinen Ausgang durch die Nase zu suchen genöthiget wird, entsteht der sumsende Laut, welche wir auf dem Mundinstrumente jedesmahl hervorbringen sollen, wenn wir im Lesen auf dem Buchstaben m stoßen. Die Mundhöhle ohne Hilfe der Lippen, nur durch festes Andrücken des vordern Theils der Zunge an den Gaumen geschlossen, bringt den Stimmlaut hervor, der mit n bezeichnet wird, u. s. w. Bei den Hauchlauten hat das Organ der Stimmritze nicht das Geringste zu thun, sondern sie werden alle ursprünglich nur durch den Hauch gebildet. Bei den Stoßlauten wird er so stark abgestoßen, daß er eine hörbare Lufterschütterung, folglich einen Laut erzeugt; bei den Sauselautern wird eine solche Hemmung desselben angebracht, daß er ein Gesause bildet. Bei den letztern

muß man die obern Zähne auf die untere Lippe sanft aufsetzen, und dabei die obere Lippe ein wenig in die Höhe ziehen.

Als Hilfsmittel, um sich die Fertigkeit, jeden Buchstabenlaut sogleich angeben zu können, völlig geläufig zu machen, wird empfohlen, jedem Buchstaben noch einen beliebigen Mitlauter, z. B. a, voran oder auch nach zu setzen (als am, af rc.) und letztern so lange vor- oder nachtönen zu lassen, bis man sich in den Stand gesetzt sieht, solchen ohne Zusatz auszusprechen.

Haben die Kinder den Laut aller Grund- und Mitlauter aufs fertigste auszusprechen gelernt, dann sollen sie auf der zweiten Stufe geübt werden, zwei Laute von verschiedener Ordnung, nämlich einen Mitlaut und einen Grundlaut, zu einem zusammengesetzten Laute oder einer Sylbe und zwar sebstthätig zu verbinden, nach welcher der Mitlaut das eine Mal voran, das andere Mal hinter dem Grundlaute steht, z. B. mu, nu — um, un. Man verdecke den zweiten Buchstaben so lange bis das Kind den ersten, ihm sichtbaren ausgesprochen hat, muntere es auf, diesen Laut so lange forttönen zu lassen, bis der zweite verdeckte sichtbar werde, und diesen dann schnell dazu aussprechen; man wiederhole dieß mit der ersten Reihe noch ein oder zwei Mal — und das Kind ist im Stande, alle diese Sylben zu lesen, ohne daß die Verdeckung des zweiten Buchstabens nöthig ist. Auf dieser Stufe erlangen sie die Fertigkeit, nicht nur alle in unsern Wörtern so häufig vorkommenden einfachen Sylben aus-

zu sprechen, sondern auch jene vielen Wörter, welche nur aus solchen einfachen Sylben bestehen. Nach derselben Weise lernen die Kinder auf der dritten Stufe, nicht nur einsylbige, sondern auch mehrsylbige Wörter mit aller Genauigkeit und Fertigkeit ohne viele Mühe aussprechen. Am besten ist es, man deckt den ersten Mitlaut zu, um von dem Kinde erst die ihm bekannte einfache Sylbe aussprechen zu lassen, und muntert es dann auf, den bisher verdeckten und ihm nun sichtbar gemachten Mitlaut mit den übrigen schon ausgesprochenen Lauten in Einen Stimmabsatz zu verbinden. Das Wort Ufer läßt man folglich auf diese Weise aussprechen: er, dann "fer" zuletzt die beyden Sylben U-fer. Auf der vierten Stufe werden die Kinder im Lesen von Wörtern mit unächten Buchstaben, als y (i) c (k) c (z) qu (kw) x (ks) ph (f), ferner mit Dehnungszeichen, als, aa, ah, ee, eh, ie ꝛc. dann mit Schärfungszeichen, als pp, mm, ll, tt, ck ꝛc. und mit Sylben mit zwei Mitlautern, und zwar am Anfange, als Bla-sen, am Ende, als Amt, und an beiden Stellen zugleich, als blind, grubt.

Die fünfte Stufe des Unterrichts hat es mit Sylben mit mehreren Mitlautern zu thun, z. B. der Arzt, der Fürst, die Pflicht u. s. w., mit der besondern Aussprache einiger Buchstaben, nämlich 1) des ch wie k, und zwar a) zu Anfange einiger fremden Wörter, z. B. die Charte, Christus, b) wenn ein Eß darauf folgt, z. B. Dachs, Wachs, 2) das ng, a) in einer Sylbe, z. B. Ring, Klang, b) zwischen zweien Sylben, z. B. en-ge, ban-ge.

Auf der sechsten Stufe werden die Übungen im Sylbenabtheilen fortgesetzt a) wenn ein Mitlauter zwischen zwei Grundlautern steht, z. B. Schei-nen, lieben; Ausnahmen bei ch, sch, und ß, als mach-en, waschen, Füße; b) wenn zwei Mitlauter in der Mitte stehen, als fal-len, Städte, tapfer; c) bei mehrern Mitlautern, als Ärz-te, Erbsen, irrte; d) bei zusammengesetzten Wörtern, als Land-mann, Erdbeben, empfehlen u. s. w.

Nunmehr sind die Kinder in den Stand gesetzt, auf der letzten Stufe des Unterrichts, ganze Sätze mit elementarischer Genauigkeit zu lesen, wobei man ebenfalls den Anfang mit kleinern Sätzen macht, dann zu größern und endlich zu ganzen Lesestücken übergeht, welche jedoch leicht verständlich und besonders die moralische Bildung der Kinder zum Zweck haben müssen. Ganz darnach ist die sehr zweckmäßige Handfibel des Erfinders der Methode eingerichtet, welche zugleich mit der Wandfibel, aus 12 Tafeln bestehend, gebraucht werden muß, um alles so zu erzielen, wie es die Methode möglich macht. Auch eines besondern Griffels bedarf der Lehrer, um die Methode mit allen Kunstgriffen anzuwenden. Eine Abbildung davon findet sich im 4ten Bändchen des Bair. Schulfr.

Das nähere findet man in Stephanis kurzem Unterrichte in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren. Erlangen 1818., so wie auch in dessen Fibel für Kinder von edler Erziehung, nebst einer genauen Beschreibung seiner

Methode für Mütter ꝛc. mit 3 Kupfern. Erlangen 1807. Und am genauesten, in dessen ausführlicher Beschreibung seiner einfachen Lesemethode. Erlangen 1814.

Ein Beitrag zur Geschichte der Lautmethode ist befindlich in dem 13ten Bändchen des Bairischen Schulfreundes S. 77. ff.

Aus dieser gedrängten, aber genauen Darstellung der Stephanischen Methode, geht hervor, daß sie große, unläugbare Vorzüge vor der alten Syllabir- und Buchstabir-Methode besitze. Von der Olivierschen Methode, unterscheidet sie sich dadurch, daß sie dessen Stütze, das schwamäßige e, verwirft, um den ganz reinen Laut zu lehren, wie bei manchen, z. B. den Zahnlautern, Sumsern und Zischern leicht hörbar zu machen ist, schwerer aber bei den Lippen- Zungen- und Gaumenlautern, die erst durch Verbindung mit Vokalen recht hörbar werden. Sie nimmt nicht mehr und nicht weniger Elemente an, als in unserer Sprache wirklich vorhanden sind; sie lehrt solche rein und ohne allen Zusatz aussprechen, und vermeidet dabei alle Künstelei in Benennung und Aussprechen. Man kann auch nicht in Abrede seyn, daß sie sehr naturgemäß und darum auch sehr bildend sey, und daß sie es ist, das hat die Erfahrung, das haben Versuche mit einzelnen Kindern und in ganzen Schulen hinlänglich bestätigt, und bestätigen es noch an vielen Orten, wo sie eingeführt ist. Die besondern Vortheile derselben und zwar für die Schüler bestehen darin, daß sie weit schneller zum Ziele führt, indem man in etlichen Mo-

naten, täglich einzelne Viertelstunden dazu angewendet, die Kinder bei der genau abgemessenen Stufenfolge des Unterrichts zum fertigen Lesen bringen kann, und zwar zu einem reinen, voll- und wohltönenden Lesen; daß sie die Sprachorgane gehörig ausbildet und zu einem Mittel dient, sich die reinste Mundart der Muttersprache eigen zu machen; daß die Kinder zu der bei der Ortographie unentbehrlichen Fertigkeit gelangen, jedes Wort gehörig zu buchstabiren, oder in seine Buchstabentheile zu zerlegen, ohne das Buchstabiren gelernt zu haben, daß sie die selbstthätige Kraft der Kinder ungemein bildet, indem sie mit Bewußtseyn diese Kraft gebrauchen lernen, und daß sie das Lesen zu einer der angenehmsten Unterhaltungen der Kinder macht, besonders wenn man neben der Handfibel auch die Wandfibel gebraucht, um von den Kindern auf der einen denjenigen Buchstaben wieder suchen zu lassen, den sie auf der andern aussprechen gelernt haben — ein Spiel, das die Kinder ungemein ergötzt. Der Zweck bei dieser stehenden Wandfibel gehet auch dahin, durch dieselbe den ersten Unterricht in der Lesekunst für diejenigen Lehrer zu erleichtern, welche mehrere Kinder auf einmal zu unterrichten haben. Was man sonst durch die Lesekasten oder beweglichen Wandfibeln zu erreichen suchte, kann man hier auf eine Geld und Zeit ersparende Weise erreichen. Auf dieser Wandfibel sind alle Buchstaben, Sylben und Wörter schon so geordnet, wie man sie beim Unterrichte brauchet. Auch für die Lehrenden ist der Unterricht nach dieser Weise anziehender, und belehrender; besonders in Hinsicht auf die Bildung der Sprache,

auf Wohlredenheit in derselben und auf die Kunst der Rechtschreibung. Im Geiste des Erfinders angewendet, dieß behaupte ich mit ihm, gewährt seine Methode diese Vortheile in der That. Auch ihre immer allgemeiner werdende Verbreitung besonders im Auslande spricht für ihre Vorzüglichkeit. Und wenn man gleich neuerdings die Lautir-Methode lächerlich und verdächtig, in schalen Witzeleyen sich über dieselbe lustig machen und ihr allen Werth absprechen wollte, so bleibt ihr der große Vorzug vor der alten Methode dennoch unbenommen, und auch ihre Erfinder verlieren dadurch nichts an ihrem Verdienste, wenn man auch, ungerecht und lieblos genug, ihnen ansinnt, sie hätten sich durch die Neuheit der Erfindung, mehr selbst einen Namen machen, als dem Elementarunterricht und somit der Jugend Vorschub leisten wollen, und wenn man ihnen mit neidischer Seele die Ehre der Erfindung rauben will, indem man sie zu Marktschreyern macht, welche mit großem Lärm ihre schlechte Waare feil böten!

Niemeyers Urtheil über die Laut-Methode.

1) Die gewöhnliche Methode führt weder so leicht, noch so angenehm, noch so gründlich, am wenigsten so naturgemäß zum Zweck, als die Lautmethode.

2) Ist gleich manches, was in der Wärme der ersten Erfindung gegen die ältere Nominalmethode

ausgesprochen ist, theils aus Unkunde der bessern Schulen und der bessern Lehrer, theils aus Vorliebe für das Entdeckte übertrieben und daher mit Recht gerügt; (S. die Berlinischen Berichte über die Oliviersche Lesemethode und die pädagogisch amtlichen Berichte) ist gleich, besonders in den ersten Ankündigungsschriften zu viel für das Heil der Menschheit, für welche die geistige und moralische Hilfe wohl schwerlich hier zu suchen seyn möchte, erwartet worden: so ist dieß doch bloß subjectiv und kann auf das objective Wahre und Gute der Sache keinen Einfluß haben. Es ist billig, daß das Unvollkommne dem Vollkommnen so lange weiche, bis etwas noch Vollkommneres erfunden ist.

3) Daß sie wirklich, wenn die Schüler gleich fähig sind (wo findet man dieß aber) früher zum Ziele kommt, dieß muß ihr auch zur Empfehlung gereichen.

4) Wenn die Oliviersche Methode in ihrem ganzen sehr consequenten Gange so aufgefaßt und ausgeübt werden soll, wie sie auf der tabellarischen Übersicht des orthoepographischen Systems erscheint, so dürfte sie für einen großen Theil der gemeinen Schullehrer so lange eine zu schwere Aufgabe seyn, bis die Staaten für ihre Bedürfnisse etwas übrig haben werden. Allein vereinfacht kann auch der Schwächere sie sehr leicht fassen, und selbst mit Hilfe der Stephanischen Fibel ausüben lernen.

5) Die gewöhnlichen Benennungen der Buchstaben müssen freilich die Kinder auch wissen,

weil sie einmal die herrschenden sind. Sie nach Stephanis Vorschlag früher damit, als mit dem Lautalphabet bekannt zu machen, ist nur dann consequent, wenn man seine ganze Methode befolgt. In der Olivierschen ist aber durch den Hilfslaut einem jeden Consonant ein hörbarer Name gegeben. Sind nur die Kinder erst mit dem Syllabiren und Lesen auf's Reine, so ist es die Sache einer Stunde, sie jene üblichen Namen zu lehren.

6) Auch für die Rechtschreibung kann die Oliviersche (und so auch die Stephanische) Methode in ihrer wahren Anwendung nicht nur nicht nachtheilig, vielmehr überaus vortheilhaft werden. Es ist ein ganz leeres Vorgeben, daß die ältere Methode die Orthographie sicher stelle.

Pöhlmannische Leselehrart.

Pöhlmann ist mit andern darin einverstanden, man könne die Schüler zum Buchstabiren und Lesen führen, bevor sie alle Buchstaben, große und kleine genau kennen. Um daher durch das Einförmige, oft viele Monate lang fortdauernde Hernennen gewisser Zeichen, an denen die Kinder nicht viel Unterscheidendes wahrnehmen, von deren Gebrauch sie keinen Begriff und woran sie also auch kein Interesse haben, nicht viele Zeit zu verlieren und den Kindern die Lust zum Schulgehen nicht zu benehmen, führt er seine Schüler, so bald sie nur alle Vokale und Diphthonge kennen, sogleich zum Lesen, und lehret sie die Conso-

nanten gleichsam nur im Vorbeigehen kennen, indem er sie leichte einsylbige Wörter zusammensetzen, lesen, und wieder in ihre einfachen Bestandtheile auflösen läßt. Nach dieser Methode lernt, wie er sagt, das Kind mit jedem Buchstaben gleich dessen Gebrauch, und es freut sich nicht wenig, wenn es mit jedem neuen Buchstaben, den es merken soll, auch gleich ein neues Wort zu bilden angeleitet wird. Das größere Interesse, das es an diesem Geschäfte findet, macht auch, daß es die Buchstaben weit geschwinder kennen lernt, und wenn es mit der Kennntniß derselben fertig ist, so kann es auch schon eine Menge Wörter lesen, und auswendig buchstabiren und weiß, was eine Hauptsache ist, ihre Bedeutung. Sollen aber alle Zwecke seiner Methode, welche am Schlusse noch näher angegeben werden sollen, erreicht werden, so muß man sich eines sogenannten Buchstabenkastens, d. h. eines kleinen länglich viereckigen Kastens, ungefähr 16 — 17 Zoll lang, 12 Zoll breit und 3 1/3 Zoll tief mit 55 kleinen, 1 Zoll 11 Linien tiefen Fächern, die in 11 Reihen der Länge nach im Kasten vertheilt sind, bedienen, so daß jeder Buchstabe und jedes Unterscheidungszeichen rc. in eins dieser Fächer, aufrecht stehend, gethan werden kann. Zur Erleichterung dieses Kastens gehören 2 1/2 Bogen mit Buchstaben, Ziffern rc., welche dem Werkchen angehängt sind. Die nöthigen Buchstaben werden einzeln ausgeschnitten, auf dünne, mit der verschiedenen Breite der Buchstaben in gehörigem Verhältniß stehende, ohngefähr 2 1/4 Zoll lange Bretchen mit Kleister geklebt und zum Gebrauche in ihre Fächer geordnet. Aus diesem Kästchen nimmt man beim Unterrichte die Buch-

staben, wie man sie braucht, und stellt sie auf ganz schmale Leisten, welche an einer kleinen viereckigen Tafel befestigt sind, zusammen. Um zu verhindern, daß keiner davon herabfalle, muß man oberhalb dieser Leisten einen mit ihnen parallel laufenden ledernen, 3/4 Zoll breiten, straff angespannten Riemen befestigen und zwischen ihn und die Tafel die Buchstaben stecken rc.

Außer diesem zweckmäßigen Erleichterungsmittel hat Pöhlmann noch eine neue Lesemaschine erfunden, welche durch ihre Wohlfeilheit und Einfachheit noch empfelungswerther ist. Diese Maschine besteht aus einem 2 Fuß langen und 8—9 Zoll breiten eichenen Bretchen und aus 5 Stäben, von der Breite, daß die bei diesem Versuche liegenden, und zu einem Buchstabenkasten bestimmten Buchstaben in folgender Ordnung darauf geklebt werden können: Auf der obern Fläche des Bretchens sind der Länge nach 4 rinnenförmige Vertiefungen, nach dem Grathe eingeschnitten. In jeder dieser Vertiefungen befindet sich oben und unten eine kleine Feder die am besten aus einem Stükkchen einer alten Uhrfeder gemacht wird. In diese Vertiefungen müssen die vorhin erwähnten Stäbe eingeschoben werden; daher muß jeder derselben auf seiner Rückseite mit einer kleinen Leiste versehen seyn, die gerade in die Vertiefung paßt. Wenn man nun den mit 1 bezeichneten Stab in die erste, den mit 2 bezeichneten in die 2te Vertiefung bringt, und den 2ten allmählig hinaufschiebt, so daß nach und nach a, ä, e, ö, i, ü rc. mit dem b auf dem ersten (Stabe) in eine Horizontallinie zu stehen kommen, so

werden nach und nach die Sylben ba, bä, be, bö, bi, bü ꝛc. gebildet. Auf diese Weise kann man jeden Vokal auf dem 2ten Stabe mit jedem Consonanten auf dem ersten in Verbindung bringen, und so alle Sylben bilden, die durch Hinzufügung eines Vokals zu einem Consonanten können gebildet werden.

Verwechselt man diese 2 Stäbe und bringt den ersten in die 2te, den 2ten in die erste Vertiefung, so kann man durch gehöriges Verschieben alle diejenigen Sylben bilden, die durch Hinzufügung eines Consonanten zu einem Vokale gebildet werden können. Schiebt man die drei ersten Stäbe nach der Ordnung ihrer Nummern in die drei ersten Vertiefungen, so kann man durch gehöriges Verschieben dieser Stäbe alle die einsylbigen Wörter bilden, die aus den Sylben ba, be, bi, bo, bu ꝛc. durch Hinzufügung eines einzigen Consonanten gebildet werden können.

Eine nähere Nachricht über diese Maschine, findet man in der Anweisung für Schullehrer zum rechten Gebrauche der Pöhlmannischen Lesemaschine. Nürnberg, bei Campe 18 kr.

Das Eigenthümliche Pöhlmanns bei seiner Verfahrungsweise im Lesenlehren, wird sich nun aus dem folgenden näher ergeben. So wie überhaupt Pöhlmann bei allem Unterrichte fast ausschließend den Verstand der Kinder in Anspruch nimmt, und in der Kunst den Verstand zu bilden, Meister ist, dem Herzen jedoch, das gleiche Ansprüche hat, seine Rechte wenigstens nicht in gleichem Grade sichert, so sucht er auch diesen Elementarleseunterricht zu einer Übung des

Verstandes zu machen. Er ertheilt denselben in 31 Lectionen der ersten Abtheilung und in 21 der zweyten. Alle sind katechetisch bearbeitet, und daher keines Auszuges fähig. Die erste Lection hat zum Gegenstande, die Kinder in Aufsuchung der Ähnlichkeit und im Vergleichen, wozu sich der Lehrer, um die Anschauungen Statt finden zu lassen, eines Messers und einer Gabel, zweier zinnener Teller und zweier Trümmer von einer zerbrochenen Fensterscheibe bedient. In der zweyten Lection müssen die Kinder den Unterschied zwischen zwei Dingen aufsuchen und unterscheiden lernen.

Die dritte Lection nun hat die Aufgabe der Buchstabenkenntniß. Der Lehrer schreibt nach und nach die 5 Vokale in der Form, die sie in der Druckschrift haben, an die Tafel. Recht anschaulich und nach der genetischen Ordnung i u e o a vor die Seele geführt und durch stetes Vergleichen und Wiederhohlen unauslöschlich eingeprägt, besonders auch durch Vertheilung auf Bretchen geklebter Buchstaben, welche mitunter Statt hat. Auf gleiche Weise lernt das Kind die Buchstaben ä ö ü, als solche, welche alle über sich ein besonderes Zeichen haben, kennen, so wie auch die Diphthonge ei, au, eü, äu, nur nicht auf einmahl. Bei der vierten Lection wird schon der erste Anfang mit Buchstabir- und Leseübungen gemacht, und zwar ebenfalls durch Anschreiben der einzelnen Buchstaben und dann der Sylben, ba, bi, bo, bu, be, bä, bö, bü, au, bau, bei, beu, bäu. Mitunter werden wieder verschiedene Buchstaben hin-

gelegt, von welchen die Kinder die genannten heraussuchen müssen. Der Lehrer spricht nach und nach alle Buchstaben zu den bisher gelernten Sylben vor und läßt die Kinder die Sylben gleich aussprechen. Nachher sagt er die Sylben und läßt sich die Buchstaben, woraus sie zusammengesetzt worden, angeben; endlich zeigt er auf die Sylben an der Tafel und läßt sie gleich aussprechen, z. B. L. Wie spricht man b, a aus? K. ba. L. Und b, u? K. bu 2c. L. Welche Buchstaben brauche ich zu bei? K. b und ei 2c. L. Wie spricht man diese Buchstaben hier (auf bä zeigend) aus? K. bä 2c.

In der fünften Lection werden die Buchstabir- und Leseübungen fortgesetzt. Die Kinder lernen mehrere Buchstaben aussprechen, d. h. lesen. Aus ba wird durch Hinzusetzung des d, bad, aus bi, durch Hinzusetzung des r, bir; aus bu, durch Hinzusetzung des ch, buch.

Die sechste Lection ist zur kurzen Wiederholung der vorigen Lection bestimmt, so wie zur Übung des Witzes und Scharfsinns durch Anfsuchung der Ähnlichkeiten und Unterschiede der gelernten Wörter. Die Kinder lernen den Unterschied zwischen Selbstlautern und Mitlautern. Solche Übungen sind zugleich auch sehr nützlich zur Stärkung des Gedächtnißes, theils zur Beförderung der Fertigkeit im Sprechen.

Die siebente Lection wird benützt zur Unterhaltung über die gelesenen Wörter Bad,

(bad) Bier (bir) Buch (buch) als Mittel zur Beförderung des Nachdenkens und Bildung des Verstandes.

Fortsetzung der Buchstabir- und Leseübungen in der achten Lection, durch Nach- und Vorsetzung der Consonanten z. B. aub, Laub, eib, Leib, lo, Lob.

Neunte Lection. Kurze Repetition der zuletzt gelesenen Wörter welche länger oder kürzer dauert, je nachdem die Kinder diese Lection gut oder weniger gut behalten haben. Unterhaltung darüber als Verstandesübung.

Zehnte Lection. Lesen mit Wörtern, welche in der Mitte einen Vokal haben, als dach, doch, dich, dir.

Elfte Lection. Verstandesübungen über das Wort Dach.

Zwölfte Lection. Die Kinder lernen den Buchstaben f kennen, welcher mit allen übrigen Vokalen und Diphthongen verbunden und dabei immer die Urtheilskraft in Thätigkeit gesetzt wird. Es werden die Wörter gebildet, Faß, Fuß, für, Fach, ach.

Dreizehnte Lection. Verstandesübung an dem Wort Faß.

Vierzehnte Lection. Der Buchstabe g wird gezeigt, gesucht und gelernt; Sylben und Wörter damit zusammengesetzt; ga, gau, gaul, mit f, faul, versetzt, lauf, mit ei, gei, geig. Eben so der Buchstabe h. — hat, hut, haus, laus.

Funfzehnte Lection. Verstandesübung an den Wörtern, Hut, Haus.

Sechzehnte Lection. Der Buchstabe j, besser Je, als Jod genannt, kommt zum Vorschein. jo, joch, jar, jagd. Dann der Buchstabe k; kalt, kalb, keil, koch, (Wiederholung).

Siebenzehnte Lection. Verstandesübung an dem Worte Kalb.

Achtzehnte Lection. Der Buchstabe l kommt an die Reihe. Das Kind liest und buchstabirt lam, lamm, lahm, las, das.

Neunzehnte Leckion. Verstandesübung an dem Worte lahm.

Zwanzigste Lection. Ferner Buchstabir- und Leseübungen mit dem Buchstaben m. — Die Wörter mund, maus, mag, magd, mops. Man legt nach und nach kurze Sätze an, und muntert die Kinder auf, ihre Kräfte an denselben zu versuchen und sie zu lesen, z. B. der mops beißt dich — der arm der magd ist lam — mein lamm frißt heu — die maus frißt korn — der hund frißt brod.

Ein und zwanzigste Lection. Verstandesübung durch Fragen über einige der vorhergehenden Sätze.

Zwei und zwanzigste Lection. Der Buchstabe n folgt. Das Kind bildet damit Sylben und Wörter, buchstabirt und liest sie; als nach, nacht, nicht, naß, nuß, nach, nacht, nest, narr; — darauf w; wei, weich; dann p; — paar, pest, post; — nun pf — pfau, pferd, pflug, pflock.

Sätze.

Sätze. ein pfau ist kein pferd. das ist ein pflock. geh auf die post und hohl' den brief. wer macht den pflug. wie sieht ein pflug aus.

Vier und zwanzigste Lection. Verstandesübung über die Wörter Pflug und Ackerbau. Buchstabe q. Nach dem q (wird dem Kinde gesagt) muß alle Mal ein u kommen, und wir können dann diese beiden Buchstaben als einen einzigen ansehen, und ihn kwe (que) nennen. Wörter: quent, quint, qual, quart, qualm, quer, querl, quitt.

Sätze: der quell ist rein und hell. der mann da trinkt ein quart bier. ich mag nicht in dem qualm sein (seyn). Du machst mir qual. der mann lauft quer Feld ein. — Auch läßt man die Kinder solche Sätze durch Zusammensetzung einzelner Buchstaben anlegen.

Fünf und zwanzigste Lection. Verstandesübung über das Wort Quell.

Sechs und zwanzigste Lection. Buchstabe r.

Wörter: rad, rahm, rauch, reich, rausch, rasch, rind. — Der Buchstabe s. Wörter: sand, sind, saft, sonst. — Buchstabe sch (sche). Wörter: schaf, schlaf, schloß.

Sätze. wo ist mein schaf? wo liegt denn das schloß. der saft da ist recht gut. der sand dort ist sehr naß.

Sieben und zwanzigste Lection. Verstandesübung über das Wort Schaf.

Acht und zwanzigste Lection. Buchstabe t.

Wörter: tag, tal, talg, tau, thau, thurm, thran, trog, trug, krug (der Ähnlichkeit wegen).

Sätze: der trog ist leer. der thran riecht nicht gut. das thal ist schön. wer braucht talg? der thurm ist nicht sehr hoch. der thau fällt nicht bei tag.

Buchstabe v. Wort: viel. Satz: hast du viel geld.

Neun und zwanzigste Lection. Verstandesübung über das Wort Krug.

Dreißigste Lection. Buchstabe z.

Wörter: zaun, zahn, ganz, zwirn. Satz: zwei und zwei macht vier. Fragen: welcher Unterschied ist zwischen den Wörtern: Zwirn und Birn? — Zaum und Baum? — Zahn und Zahl? — Welche Ähnlichkeit ist zwischen den Wörtern Zwirn und Birn? rc.

Ein und dreißigste Lection. Verstandesübung über das Wort Zaun.

II. Abtheilung. Große Buchstaben. Dazu gehört eine auf Pappe geklebte Tafel mit den großen und kleinen Buchstaben, welche in der Schule aufgehängt wird.

Erste Lection. Sylbenabtheilung. Mehrsylbige Wörter: a-laun, Alaun, Asche, Amboß. Sätze: der Alaun ist ein salz. ein Amboß ist oft sehr schwer. Auch die Asche kann man brauchen. Fragen: Welches Wort hat ein Dehnungszeichen? Welcher Buchstabe ist das Dehnungszeichen?

Wie viel Wörter sind mit großen Anfangsbuchstaben da? — Diese 4 Wörter werden gelesen.

Zweite Lection. Verstandesübung. Auflösung. — Was sind Salze überhaupt? Warum rechnen wir den Alaun unter sie? Nutzen des Alauns. Einige Sätze zur Prüfung der Urtheilskraft.

Dritte Lection. Buchstabir- und Leseübungen. Sätze: Das Baum-öl wird aus o-li-ven gepreßt. es giebt weis-ses, gel-bes und grü-nes Baum-öl. ist wohl das Baum-öl nützlich? — Fragen: Welche Wörter fangen mit einen großen B an? Wer kann 3 zweisylbige Wörter herausfinden? wer ein dreisylbiges? wer kann aus dem Worte giebt das Wort liebt machen? rc.

Vierte Lection. Fortsetzung der Buchstabir- und Leseübungen. Sätze: die oliven wachsen auf Bäumen. Aus rüb-sa-men, lein, und hanf-körnern macht man auch öl. Dieses öl taugt a-ber nicht zum Essen, sondern nur zum Brennen.

Fragen: wer zeigt mir einige große Buchstaben? wie viel Sylben hat das Wort Oliven? rc. Wenn alle Kinder diese drei Zeilen lesen, an der Tafel und aus dem Kopf buchstabiren und die schweren Wörter anlegen können, so halte man sie an, sie auswendig zu sagen. Denn nun ist es Zeit, das Gedächtniß durchs Auswendigbehalten solcher kurzen Sätze zu üben.

Fünfte Lection. Verstandesübung. Flüssig. Was sind Öle? Einige Arten derselben.

Sechste Lection. Sätze zur Übung im Buchstabiren und Lesen. Der Alaun, das Baumöl und das Ei=sen sind nütz=li=che sa=chen. Ei=ne Fei=le dient zum Fei=len. Die Feilen macht man nicht aus Gold. Die Feilen macht man aus Eisen. Glaubst du das?

Fragen: Welche Wörter haben große Anfangsbuchstaben? Wie viel Sylben hat das Wort Feile? Wie lautet die erste? die zweite? Mit welchen Buchstaben bezeichnet man die erste Sylbe? die zweite? ꝛc.

Siebente Lection. Verstandesübung über das Wort Feile.

Achte Lection. Es wird buchstabirt und gelesen:

Die Bu=del ge=hö=ren un=ter die Hun=de.
Die Ha=sen fürch=ten sich vor den Hun=den.
Der Ing=wer ge=hört un=ter die Ge=wür=ze.
In die=ser Büch=se ist Ingwer.

Fragen darüber.

Neunte Lection. Verstandesübung über das Wort Gewürze.

Zehnte Lection. Sätze zum Buchstabiren und Lesen.

Ein Kamm ist ein un=ent=behr=li=ches Werkzeug.
Die Käm=me ha=ben zäh=ne.
Laß dir einen Haar=kamm kaufen.

Eilfte Lection. Verstandesübung. Ein Kamm ist ein unentbehrliches Werkzeug.

Zwölfte Lection. Buchstabir= und Leseübung.

Der Mül=ler.

Die Men=schen könn=ten wohl ihr Brod zur Noth
sich sel=ber bak=ken;
Doch mahl=te ich das Korn nicht klar,
und machte Mehl, sie könn=ten gar
Nicht Brod und Ku=chen bak=ken.

Dreizehnte Lection. Unterhaltung über das vorhergehende Lesepensum.

Vierzehnte Lection. Buchstabir= und Leseübungen.

O seht! die lie=be son=ne lacht,
Die wie=se kleidet sich in Pracht;
zer=ron=nen ist der Win=ter=schnee,
und Blu=men drin=gen aus dem Klee.

Funfzehnte Lection. Unterhaltung über das vorhergehende Lesepensum.

Sechzehnte Lection. Buchstabir= und Leseübung.

Ich weiß schon, was eine Quel=le ist.
Neulich haben wir von den Quel=len gesprochen.
Ich habe auch schon einen Querl ge=se=hen.
Die Querl braucht man in der Küche.
Rä=der braucht man aber zu den wä=gen und
Müh=len. Ein Rad ist rund.

Siebenzehnte Lection. Buchstabir= und Leseübung.

O lie=be Son=ne sey ge=grüßt!
Wie lan=ge hab ich dich ver=mißt!
Nun schen=kest du zum er=sten Mal
Uns wie=der ei=nen Freu=den=strahl.

Achtzehnte Lection. Unterhaltung über die vorhergehnde Lection.

Neunzehnte Lection. Buchstabir- und Leseübung.

Der Tisch-ler macht Ti-sche.
Die Tischler ver-ar-bei-ten Holz.
Bei den Tischlern sieht man Sä-gen und Ho-bel.
Der Uhr-ma-cher macht Uh-ren.

Zwanzigste Lection. Fortsetzung.

Die Bie-ne und die Tau-be.
(Die Fabel folgt).

Ein und zwanzigste Lection. Unterhaltung über die vorhergehende Fabel.

Dieß ist das Wesentliche der Pöhlmannischen Methode. Das Nähere findet man in Pöhlmanns Versuch einer praktischen Anweisung für Schullehrer, Hofmeister und Ältern, welche ihren Zöglingen und Kindern auf eine leichte, angenehme Weise, und in kurzer Zeit zur Buchstabenkenntniß, zur Fertigkeit im Buchstabiren und Lesen verhelfen und zugleich ihren Verstand bilden wollen. Dritte verb. Auflage. Erlangen 1812.

Die Zwecke, die durch diese Methode erreicht werden sollen, sind folgende:

1) Sollen in Schulen, wo man sich derselben bedienen will, die sogenannten ABC- und Buchstabir-

schüler länger, nützlicher und angenehmer beschäftigt werden, als gewöhnlich geschieht.

2) Sollen die nach dieser Anweisung unterrichteten Kinder fast in der nämlichen Zeit lesen, aus dem Kopfe buchstabiren und das Gelesene verstehen lernen.

3) Sollen die Frauen der Schullehrer, oder ihre erwachsenen Söhne und Töchter dadurch in den Stand gesetzt werden, ihren Männern und Vätern auf eine recht nützliche Art hilfreiche Hand zu leisten, indem sie eine Anzahl der ABC-Schüler übernehmen und sie mit diesem Buche in der Hand, gewiß zur Zufriedenheit verständiger Schulinspectoren und Ältern beschäftigen können.

4) Sollen auch Mütter, welche die Pflicht anerkennen, die ersten Bildnerinnen ihrer Kinder zu seyn, dadurch ein Hilfsmittel erhalten, sich zum großen Segen für letztere und zu ihrer eignen Freude und Zufriedenheit dieser Pflicht zu entledigen.

5) Sollen auch angehende Hofmeister, ein Hilfsmittel haben, dessen sie sich beim ersten Unterrichte bedienen können.

Nicht zu läugnen ist, daß, da nach dieser Weise mehrere Kinder zugleich Antheil an dem Unterrichte nehmen können, mehr Zeit auf sie gewendet werden kann, daß ihnen dieser erste Unterricht auch nützlicher und angenehmer gemacht wird, und daß sie eher zum Ziele kommen, als gewöhnlich geschieht. Auch lernen die Kinder nicht bloß Wörter also mechanisch, sondern mit Verstand lesen, über das Gelesene nachdenken,

und als Hauptsache um richtig zu schreiben, aus dem Kopf buchstabiren. Darum ist auch diese Methode bildend zu nennen, so wie sie naturgemäß von Stufe zu Stufe weiter schreitet und führt, und dem Erfinder wird man nicht streitig machen wollen und können, daß er sich die wahre Methode angeeignet habe, und daß alle diejenigen nicht fehlgehen, welche ihm hierin mit Geist folgen. Die unter Nro. 3, 4 und 5 angeführten Zwecke haben wahrscheinlich Tadlern, welche alles verwerfen, um nur sich geltend zu machen, Veranlassung gegeben, die Ankündigung dieser Methode für Marktschreyerey zu erklären, und dem Erfinder, der gewiß und ernstlich der Jugend behilflich und förderlich seyn wollte, unreine Absichten unterzulegen. Allein so wenig geübte und gebildete Lehrer je sclavische Nachbeter und blinde Nachfolger seyn werden, eben so wohl werden Ungeübte und ungebildete — und deren gibt es ja doch immer noch viele — thun, und eben so lehrreich wird es für sie selbst seyn, wenn sie sich einem sichern Führer ganz anvertrauen und ihm Schritt vor Schritt nachfolgen; und eben diese hat der Führer im Auge gehabt, ihnen hat er die Hand zur Stütze geboten, für sie, wie für die Jugend hat er sich verdient gemacht, diese, wie edle Menschen- und Kinderfreunde werden sein Verdienst zu würdigen, werden ihm Dank wissen.

Außer dem Eigenthümlichen mit der Einrichtung des Buchstabenkastens und der Lesemaschine, unterscheidet sich die Pöhlmannische Methode von den vorhergehenden auch darin, daß sie die Kinder zum Lesen führt, ehe sie alle Buchstaben kennen, daß

sie die Consonanten nicht mit ihrem Laute sondern mit ihrem Namen bezeichnen läßt (die Diphthonge haben auch hier nur Einen Laut) und daß sie gleich recht eigentlich, allseitig und gleichmäßig (sie lehrt nicht bloß das ABC und das Lesen, sondern setzt alle Seelenkräfte zugleich in Thätigkeit) zu unterrichten beginnt. Wegen der häufigen Wiederholungen und der immer wieder dazwischen angestellten Verstandesübungen wird der Weg zum Ziele etwas verlängert. Dafür kann aber auch das Kind mehr als Lesen, ist es am Ziele angekommen.

Was ich weiter oben schon an der Unterrichtsweise Pöhlmanns überhaupt tadelte, daß er, mit offenbarer Beeinträchtigung des Herzens, fast ausschließend nur den Verstand der Kinder in Anspruch nehme, das gilt auch hier. Und ich unterschreibe mit voller Überzeugung die Worte des trefflichen Dinters: „Der Genius der Pädagogik bewahre uns „vor Schulen, wo die Kinder die Winkel besser, als „die Buchstaben, und die Rhomben besser als Gott „und ihre Pflichten kennen!" —

Als Probe der Pöhlmannischen Lehrweise mögen hier die dritte und vierte Lection ganz stehen.

Dritte Lection.

Buchstaben-Kenntniß.

Lehrer. Was habe ich hier mit der Kreide an die Tafel gemacht? Kind. Einen Strich.

(Der Lehrer schreibt nämlich nach und nach die 5 Vocale in der Form, die sie in der Druckschrift haben, an die Tafel).

L. Was habe ich jetzt über den Strich gemacht? K. Einen Tupfen.

L. Man nennt dieß Zeichen einen Punct. Was habe ich über den Strich gemacht? K. Einen Punct.

L. Wer kann mit verschlossenen Augen sagen, was ich an die Tafel gemacht habe? K. Einen Strich und oben einen Punct.

L. Der Strich mit diesem Puncte hat einen Namen. Wißt ihr wie er heißt? K. —

L. Er heißt i. — Wie heißt der Strich da mit dem Puncte oben auf? — K. i.

(Der Lehrer wiederholt diese Frage einigemal).

L. Was habe ich denn hieher (aus dem i ein u bildend) neben das i noch gemacht? K. Wieder einen Strich.

L. Und was habe ich jetzt weggelöscht? K. Den Punct.

L. Wie viel Striche sind jetzt da neben einander? K. Zwey.

L. Steht jeder allein, oder hängen sie aneinander? K. Sie hängen aneinander.

L. Unten oder oben? K. Unten.

L. Richtig. Seht dieser kleine dünne Queerstrich hier unten hängt beide Striche zusammen. Wie viel stehen also jetzt Striche nebeneinander? K. Zwey.

L. Wie viel gehen die Queere herüber? K. Einer.

L. Ist der Queerstrich unten oder oben? K. Unten.

L. Wer kann jetzt mit verschlossenen Augen sagen, aus wie viel Strichen das Zeichen da besteht, und wie die Striche stehen, ob die Länge herunter oder die Queere hinüber? K. Zwey Striche stehen die Länge herunter und einer geht unten die Queere hin.

L. Gut! Dieß Zeichen hat auch einen Namen. Wollt ihr ihn wissen? Es heißt u. Wie hat das erste Zeichen geheißen, das ich gemacht habe? K. i.

L. Wie hat es denn ausgesehen? K. Es war ein gerader Strich herunter und oben ein Punct.

L. Nun will ich es wieder daher schreiben. Wie viel stehen jetzt solche Zeichen da? K. Zwey.

L. Wie heißt dieses? (i) K. i.

L. Und dieses? (u) K. u.

L. Diese Zeichen heißen Buchstaben. Wie viel habt ihr nun Buchstaben gelernt? K. Zwey.

L. Wie heißen sie? K. i und u.

L. Wie sieht der Buchstabe i aus? K. Es ist ein Strich mit einem Punct oben auf.

L. Wie sieht der Buchstabe u aus? K. Er hat zwey Striche gerade herunter und einer geht unten die Queere hinüber. —

L. Seht, Kinder, da habe ich mehrere Buchstaben, die auf kleine Brettchen geklebt sind, darunter sind auch einige i und u. Jetzt will ich diese Brettchen unter euch vertheilen. Wer ein i oder u bekommt der sage mir's. Derjenige welcher es zuerst sagt, bekommt hier einen Strich an die Tafel, und wer 4

solche Striche hat (ich werde nämlich dieses Spiel einigemal mit euch spielen) der soll einen Apfel ꝛc. bekommen. Nun gebt recht schön Achtung! — Wer hat ein i? K. Ich.

L. Woher weißt du denn, daß dieser Buchstabe i heißt? K. Es ist ja ein gerader Strich herunter, und oben auf ein Punct.

L. Wo ist denn das i hier an der Tafel? K. Hier.

L. Wer hat ein u? K. Ich.

L. An welchen Merkmalen erkennst du denn das u? K. An zwei gerade herunterlaufenden Strichen ꝛc.

(Auf diese Weise verfährt der Lehrer bei einer jedesmaligen Wiederholung dieses Spiels).

L. Nun gebt Achtung. Ich will euch wieder einen neuen Buchstaben herschreiben. (Er bildet aus i ein e).

L. Was habe ich jetzt vom i weggelöscht? K. Den Punct und das obere Spitzchen.

L. Was habe ich jetzt oben, wo das weggelöschte Spitzchen stand neben an die Seite gemacht? K. Ein kleines Ringlein.

L. Dieser Buchstabe heißt e. Wer sagt mir mit weggewandtem Gesichte, wie ein e aussieht? K. Es geht ein Strich (wie beim i) herunter, oben aber ist neben daran ein kleines Ringlein.

L. Und wie heißt der Buchstabe mit dem kleinen Ringlein oben neben an der Seite? K. e.

L. Nun wollen wir wieder spielen, wie vorhin. Unter den Buchstaben, die ich jetzt vertheile, sind eini-

ge e, i und u. Wer mir zuerst sagt, daß er ein e, i oder u bekommen habe, der kriegt hier wieder einen Strich und 4 Striche verschaffen einen Apfel ꝛc. —

L. Nun wollen wir wieder einen neuen Buchstaben merken. (Aus e bildet er o). Wie heißt der da? K. e.

L. Was habe ich jetzt vom e weggelöscht? K. Das Ringlein.

L. Was habe ich jetzt von da an bis hieher noch gemacht? K. Einen krummen Strich.

L. Wie sieht jetzt der ganze Buchstabe aus? K. Wie ein Ring (Rund).

L. Dieser Buchstabe heißt o. — Wie sieht ein o aus? K. Rund.

L. Wie heißt dieser runde Buchstabe? K. o.

L. Wie viel Buchstaben stehen jetzt an der Tafel? K. Vier.

L. Wie heißen sie? K. i, u, e, o.

L. Hier habe ich wieder einen hergeschrieben, wie heißt er? K. u.

L. Das Zeichen da (der obere Theil des Buchstabens a. Der Lehrer schreibt es besonders an) wollen wir ein Käppchen nennen. Wenn ich das Käppchen auf ein u setze, so wird ein neuer Buchstabe daraus. Er heißt a. — Wie heißt der Buchstabe? K. a.

L. Woraus habe ich ihn gemacht? K. Aus u und dem Käppchen da.

L. Jetzt wollen wir wieder mit unsern auf Brettchen geklebten Buchstaben spielen ꝛc.

(Der Lehrer vertheilt die 5 Vocale nebst einigen andern Buchstaben, und wiederholt das Spiel so lange als es ihm gut däucht).

Gut, ihr Kinder! Ihr kennt nun jetzt schon fünf Buchstaben. Ich will sie in folgender Ordnung hieher schreiben: a, e, i, o, u. Wie heißt der erste? K. a.

L. Wer kann mir die zwei ersten sagen? K. a und e.

L. Du, nenne mir die drei ersten. K. a, e, i.

L. Wer kann mir diese drei nun auswendig nach der Ordnung sagen, wie sie hier stehen? K. a, e, i.

L. Wer kann vier davon oder alle fünf ohne sie anzusehen, nennen? K. a ꝛc.

L. (der ein a und ein ä neben einander geschrieben hat). Wie heißt der Buchstabe da? K. a.

L. Und der daneben. K. Auch a.

L. Siehst du gar keinen Unterschied zwischen beiden Buchstaben? K. — (Viele Anfänger bemerken das Zeichen über dem a nicht).

L. Hat das eine a nicht irgendwo noch ein besonderes Zeichen bei sich? K. Ja, dieses hier.

L. Wo steht denn das Zeichen, neben oder über dem a? K. Über dem a.

L. Wie sieht denn das Zeichen aus? K. Wie ein kleines Häkchen.

L. Ein a, über welchem so ein Zeichen, so ein Häkchen steht, heißt ä (nicht a-e). Wie heißt nun der Buchstabe da. K. ä.

L. Wer sagt mir mit weggewandtem Gesichte, wie ein ä aussieht? K. Wie ein a, oben aber ist ein Häkchen.

L. Ihr habt schon einen Buchstaben gelernt, über dem auch noch ein besonderes Zeichen steht, wie heißt er? K. i.

L. Nun wißt ihr gewiß zwischen einem ä und i eine gewisse Ähnlichkeit anzugeben. Worin sind beyde Buchstaben einander ähnlich?

L. Beide haben über sich noch ein besonderes Zeichen.

L. Welche Buchstaben haben noch ein besonderes Zeichen über sich? K. i und ä.

L. (der ö und ü macht). Wie sieht da der Buchstabe aus? K. Wie o.

L. Und dieser? K. Wie u.

L. Aber wodurch sind beide vom o und u unterschieden? K. Sie haben auch so ein Zeichen über sich.

L. Recht! Drum heißen sie auch anders als o und u. Der da heißt ö und der ü (nicht o-e und u-i). Worin sind die Buchstaben i, ä, ö, ü einander ähnlich? K. — —

L. Welche Buchstaben kennt ihr, die über sich besondere Zeichen haben? K. i, ä, ö, ü.

L. Worin sind diese Buchstaben einander ähnlich? K. Sie haben alle über sich besondere Zeichen.

L. Hier stehen alle die Buchstaben, die ihr kennt, an der Tafel. (Der Lehrer kann sie mit der Kreide hinschreiben, zu gleicher Zeit aber auch die gedruckten

daran befestigen). Nun stellt euch recht weit davon weg, wer mir den nennt, den ich zeige, der bekommt wieder einen Strich ꝛc. Wie heißt dieser? Und dieser ꝛc. Wie viel Buchstaben stehen hier neben einander? (Der Lehrer schreibt e, i hin). K. Zwey.

L. Wie heißt der erste da? K. e.

L. Und der zweite? K. i.

L. Wenn diese zwei Buchstaben neben einander stehen, so ist es so viel, als wenn es nur ein einziger wäre; auch haben beide nur einen Namen; sie heißen zusammen ei (nicht e-i). — Wo steht ei? K. Hier.

L. Wie heißen diese beiden Buchstaben? K. ei.

L. Welche Buchstaben muß ich neben einander schreiben, (legen) damit es ei heißt? K. e und i.

L. (der e wegnimmt). Heißt es jetzo ei? K. Nein.

L. Warum heißt es nicht ei? K. Weil e fehlt.

L. Was muß ich noch zum i legen, damit es ei heißt? K. Ein e.

L. Hier will ich wieder wie neulich (gestern) Buchstaben austheilen, wer ei hat und mir es sagt, bekommt wieder einen Strich ꝛc.

Auf eine ähnliche Weise werden die Diphthonge äu, eu, äu gelehrt. Übrigens versteht es sich von selbst, daß diese Lection nicht auf einmal genommen werden darf. Der Lehrer muß wenigstens 4 — 6 Tage lang und an jedem Tage 1/4 oder 1/2 Stunde die Kinder mit einem Theile derselben beschäftigen.

Vierte Lection.

Erster Anfang der Buchstabir- und Lese-übungen.

L. Ihr kennt nun alle diese Buchstaben. Wie heißt der (auf a deutend). K. a.

L. Nun lege ich vor das a noch diesen hier, man nennt ihn b. Wie heißt dieser Buchstabe? K. b.

L. Wie viel liegen (stehen) Buchstaben nebeneinander? K. Zwey.

L. Wie heißt der erste? K. b.

L. Und der andere? K. a.

L. Beide zusammen spricht man ba aus. Wie heißen die beiden Buchstaben zusammen? K. ba.

L. Wo steht ba? K. Hier.

L. Was steht hier? K. ba.

L. Welche Buchstaben muß ich herlegen, damit es ba heißt. K. b und a.

L. Hier hast du —? K. Ein b.

L. Und hier? K. Ein a.

L. Stelle nun beide Buchstaben an der Tafel so zusammen, daß es ba heißt: — Recht! Wie heißt das? K. ba.

L. Heißt es jetzt auch noch ba (b weggenommen)? K. Nein.

L. Wie denn? K. Nur a.

L. Warum heißt es denn nicht mehr ba? K. Weil das b weg ist.

L. Was muß ich denn thun, damit es wieder ba heißt? K. b hinlegen.

L. (der b hinter a legt.) Nun habe ich b hergelegt, heißt es ba? K. Nein.

L. Du hast doch gesagt, wenn ich b herlege, so heißt es ba. K. Ja, aber das b muß hier liegen.

L. Recht. Vor das a muß ich das b legen. Nun sage mir noch einmal, was muß ich thun, daß ich ba kriege? K. b vor das a legen.

L. Zeige mir an der Tafel den Platz, wo ich das b hinlegen muß. K. Hier.

L. Liegt denn hier auch das b vor dem a? K. Nein.

L. Wo liegt es denn? K. Hinter dem a.

L. Nun lege b vor das a. — Gut, wie heißt es jetzt? K. ba.

L. Wer sagt mir aus dem Kopfe, welche Buchstaben ich zu ba brauche? K. Ein b und ein a.

L. (der die Sylben ba einige Mahl unter 5—7 andere Sylben z. B. ga, la ꝛc. legt.) Ich sehe einigemal ba an der Tafel, wer kann mir gleich sagen wo ba steht? K. Hier.

L. Wie heißt denn der Buchstabe da? K. i.

L. Nun habe ich vor das i noch einen Buchstaben gelegt, wie heißt er? K. b.

L. b, i steht also hier. Welches kommt dir schicklicher vor, wenn ich b, i bi oder ba ausspreche? K. bi.

L. Welche Buchstaben brauche ich zu bi? K. b und i.

L. Hier hast du ein i und hier auch ein b. Setze doch einmal bi daraus zusammen. K. (thut es.)

L. Wie heißt jetzt das? K. bi.

L. Weißt du noch wo ba steht? (die gelernten Sylben bleiben alle an der Tafel stehen.) K. Hier.

L. (der b wegnimmt.) Heißt dieß jetzt noch bi? K. Nein.

L. Warum denn nicht? K. Weil b fehlt.

L. Da hast du ein b, mache doch, daß wir bi herauskriegen. — K. (legt b an.)

L. Wie heißt das jetzt? K. bi.

L. (der nun bi und ba unter mehrere andere Sylben legt.) Bi und ba steht hier in der Reihe, wer kann es heraus finden? K. Da steht ba und hier bi.

L. Nun sprecht einmal die Buchstaben, die ich euch vorsage, geschwind aus. Ich will sehen, wer's am besten kann, b, a. K. ba.

L. b, i? K. bi.

L. b, a? K. ba.

L. b, i? K. bi.

L. b, o? K. bo.

(Viele Kinder werden die Aussprache gleich treffen. Ich nehme aber noch das Gegentheil an.)

L. Nun rathet einmal. Soll ich b, o bo oder bi aussprechen? K. bo.

L. Welche Buchstaben brauche ich zu bo? K. b und o.

L. Da sucht mir aus diesen Buchstaben (legt verschiedene hin) b und o heraus. K. Hier sind sie.

L. Setze nun bo zusammen? K. Da ist bo.

L. Wie wird b, a ausgesprochen? K. ba.

L. b, i? K. bi.

L. b, o? K. bo.

L. Da ihr nun aussprecht b, a ba, b, i bi, b, o bo, so wißt ihr gewiß auch, wie man b, u ausspricht? K. bu.

L. Aber b, e? K. be.

L. Und b, ä? K. bä.

L. b, ö? K. bö.

L. b, ü? K. bü.

L. (Der nun die Sylben, die er jetzt nur durch Vorsagen der Buchstaben hat aussprechen lassen, an die Tafel stellt.) Wie werden die 2 Buchstaben (b, u) ausgesprochen? K. bu.

L. Warum sprichst du diese Buchstaben bu und nicht ba aus? K. —

L. Welche Buchstaben gehören zu ba? K. b und a.

L. Nun warum sprichst du hier nicht ba aus? K. Weil kein a dabei steht.

L. Wie heißen diese beiden Buchstaben auf einmal ausgesprochen? K. be.

L. Warum sprichst du nicht bo? K. Weil kein o dabei steht.

L. Hier steht ein b und ein ä. Wie wird dieß wohl ausgesprochen? K. bä.

L. Könnten wir denn nicht bi aussprechen? K. Nein.

L. I, warum denn nicht? K. Weil kein i dabei steht.

L. Wie heißt denn dieser Buchstabe (b). K. b.

L. Und der da (ö). K. ö.

L. Aber beide zusammen? b, ö? K. bö.

L. Wie heißen denn die beiden hier? K. b, ü.

L. Ausgesprochen? K. bü.

L. Wie heißen die beiden Buchstaben da? K. a und u.

L. Aber wenn beide so nebeneinander stehen, so haben sie nur einen Namen; sie heißen beide zusammen au. Wie heißen sie? K. au.

L. Merke es dir also; sobald du diese beiden Buchstaben beisammen erblickst, so mußt du au sprechen. Hier steht also au; nun möchte ich aber gern bau daraus machen, wie fange ich dieß an? K. — (Wir nehmen an, daß das Kind hier noch nicht antworten kann.)

L. Neulich habe ich ein a hergelegt, und dann haben wir ba daraus gemacht; wie haben wir denn das angefangen? K. Wir haben ein b dazu gelegt.

L. Wie werden wir nun aus au bau machen? K. Wir müssen ein b hinlegen.

L. Aber wohin? Hinter oder vor au? K. Vor au.

L. Da hast du au und hier ein b; mache einmal bau daraus? K. (hat's gethan.)

L. Wie heißt dieses nun? K. bau.

L. Aber wie heißt es jetzt, da ich b wegnehme? K. au.

L. Und wie jetzt wieder? K. bau.

L. Warum nicht au? K. Weil ein b vorsteht.

L. Sage mir aus dem Kopfe, wie ich bau anlegen muß. K. b, au bau.

L. b, au heißt also bau. Wie wird denn b, ei heißen? K. bei.

L. Welche Buchstaben muß ich herlegen, damit es bei heißt. K. Ein b und ein ei.

L. Hier setze einmal aus diesen Buchstaben (b, ei) bei zusammen. K. (thut es.)

L. Wie heißt das? K. bei.

L. Wenn ich aber b, eu herlege, wie heißt es alsdann? K. beu.

L. Und b, äu? K. bäu.

L. Nun will ich euch Buchstaben vorsagen, und ihr sprecht mir sie aus. Ich will doch einmal sehen, wer es am besten kann. b, a? K. ba.

(Der Lehrer spricht nach und nach alle Buchstaben zu den bisher gelernten Sylben vor und läßt die Kinder die Sylben gleich aussprechen. Nachher sagt er die Sylben, und läßt sich die Buchstaben, woraus sie zusammengesetzt worden, angeben. Endlich zeigt er auch die Sylben an der Tafel, und läßt sie gleich aussprechen. Z. B.)

L. Wie spricht man b, a aus? K. ba.

L. Und b, u? K. bu.

L. b, o, K. bo. U. s. w.

L. Welche Buchstaben brauche ich zu bei? K. b und ei. U. s. w.

L. Wie spricht man diese Buchstaben hier (auf bä zeigend) aus? K. bä u. s. w.

Pestalozzische Leselehrart.

Für das erste Bedürfniß zur Begründung eines bessern Unterrichts im Lesenlehren, erkannte Pestalozzi eine durchaus zweckmäßig eingerichtete Fibel, wie es die bisherigen, so weit er sie nämlich kannte, nicht waren. Die vorhandenen gingen nach seiner Meinung zu schnell von wenigen Übungen in leichten Sylben zu isolirten ganz schweren Wörtern, und von diesen zu willkührlichen Zusammensetzungen über. Der wesentliche Unterschied, der zwischen Schall, Wort und Sprache ist, wurde in diesen Büchern nicht beherzigt; der Berg, der zwischen dem Anfang und dem Ende ihrer Übungen ist, wurde nicht überstiegen, er wurde überflogen. Darum hat Pestalozzi vor allen Dingen den Lücken, die aus diesen und andern Fehlern einer gedankenlosen und oberflächlichen Unterrichtsweise entspringen, durch einen Leitfaden abzuhelfen gesucht, dessen wesentliche Vortheile folgende sind:

1) Daß er die Kinder auf den Punct der Buchstabirübungen einzelner Sylben so lange aufhält, bis ihre Fertigkeit hierin genugsam gebildet ist.

2) Daß er durch allgemeine Benutzung der Ähnlichkeit der Töne die Wiederholung der nämlichen Form den Kindern angenehm macht, und dadurch den Zweck, sie ihnen bis zur Unvergeßlichkeit einzuprägen, erleichtert.

3) Daß er die Kinder mit großer Schnelligkeit dahin bringt, jedes Wort, das sich durch Beisetzung einzelner Mitlauter bildet, sogleich ganz auszusprechen, ohne es allemal vorher buchstabiren zu müssen, und dann auch diese Zusammensetzungen auswendig buchstabiren zu können, welches ihnen nachher das Richtigschreiben unsäglich erleichtert.

4) Daß nach dieser Methode eine ganze Schulabtheilung zugleich geübt werden kann, und dadurch allem Zeitverlust und allem Schaden vorgebeugt wird, der daraus entsteht, wenn der Schullehrer sich mit einzelnen Kindern beschäftiget, und die andern entweder sich selbst überlassen oder ihre Thätigkeit mit Mitteln erzwingen muß, deren Schaden den Nutzen des Lernens weit überwiegt.

5) Endlich hält er das noch für das Wichtigste: daß diese Methode den frühen Hausunterricht der Kinder allgemein anbahnet und erleichtert, indem sie es nicht nur einer jeden Mutter, die auch nur ein wenig lesen kann, sondern auch einem 7 bis 8 jährigen Kinde, das nach ihr geführt worden, leicht macht, seine jüngern Geschwister nach derselben zu unterrichten.

Es ist, behauptet Pestalozzi, für die Erziehung wesentlich, alle Theile, welche jedes Kunstfach hat,

zu sondern, und sie dem Kinde also einzeln zum Bewußtseyn zu bringen, damit es immer auf einmal nicht mehr als mit einer Ansicht eines Gegenstandes belästiget werde, und seine Aufmerksamkeit nur auf eine Art anstrengen dürfe.

So müsse hier das Anhören der Töne das dunkle Bewußtseyn derselben hervorbringen, ehe von Aufmerksamkeit die Rede sey. Dann müsse die rege gemachte Aufmerksamkeit dieses Bewußtseyn dem Kinde klar machen; ferner müsse das Aussprechen der Töne ganz abgesondert von dem Kennenlernen der Buchstaben betrieben, und endlich die Kenntniß der Buchstaben fest an die erzielte Aussprache der Töne angeschlossen werden, und mit der Vollendung der Kenntniß von diesen fange dann erst die eigentliche Buchstabirübung an.

Erst wendet sich der edle, warme Jugend- und Menschenfreund an die Mütter, und gibt ihnen eine Anweisung zum Gebrauch dieses Buches, welches nichts als eine Reihe von Tönen, Sylben, Wörtern enthält. Dringend fordert er sie auf, ihren Kindern diese Reihenfolgen von Tönen, ehe sie noch reden können, oft vorzusagen, die Augenblicke in denen sie ihnen die erste Nothdurft des Lebens reichen, in denen sie mit ihnen tändeln, oder sie einschläfern 2c. dazu zu benutzen, ihnen bald laut, bald leise, bald in einem dumpfen, bald in einem hellen, bald in einem singenden, bald in einem ernsten Ton, bald langsam, bald schnell, in jedem Falle aber deutlich und in der Ordnung vorzusagen, in der sie dastehen, ab, ab, ab, ab, ad, ad, ad, ad; dann bab, gab, schab, stab 2c. Wenn die

Kinder dann selbst anfangen, einige Laute von sich hören zu lassen, bittet er die Mütter ihren mütterlichen Eifer im Vorsprechen zu verdoppeln, und sie mit allen Künsten zum Nachlallen dieser Töne zu reitzen, wieder bei den einfachsten anzufangen, in der Ordnung des Buches zu bleiben, erst die einfachsten Zusammensetzungen ab, ad, af, ag, zu durchlaufen, und dann zu den zusammengesetzten, bad, lad, rad, mad u. s. w. zu schreiten. Auf diese Weise lehren sie das Kind das erste Fundament aller Kunst und aller Wissenschaft, sie lehren es reden, lehren es schnell reden.

Der Buchstabirgebrauch dieses Buches, dessen sich Schullehrer und Mütter bedienen müssen, setzt die Kenntniß der Buchstaben voraus. In dieser Absicht hat Pestalozzi die einzelnen Buchstaben in einer großen Form stechen lassen, damit die Merkmale, die sie von einander unterscheiden, dem Kinde leichter in die Augen fallen. Die beste Art des Gebrauchs dieser Buchstaben (wovon man jeden besonders abschneiden und auf steifes Papier kleben läßt) ist diese:

Man zeigt den Kindern erstlich die Vocale a, e, i, o, u, und sucht sie diese nach und nach bis zur Vollkommenheit kennen und aussprechen zu machen. Wenn sie hiermit ganz bekannt sind, so fängt man dann an, ihnen die Consonanten zu zeigen, doch aber nicht einzeln, sondern jeden sogleich mit dem Vocal verbunden, der seinen Ton ausmacht; man zeigt ihnen nämlich z. B. nicht b allein, sondern sogleich mit dem e hinten an, weil es dann erst vollkommen und ordentlich ausgesprochen werden kann; so auch ce, de, ef, ge, ha, ka, el, em, en, pe, qu, er, es, te, vau, we, ix, zet.

Sobald die Kinder die Buchstaben also kennen gelernt haben, geht dann die Arbeit des Zusammensetzens oder des Buchstabirens an, dessen Fundamentalregel diese ist: Alle Sylben sind nichts anders, als durch Hinzusetzung von einem Mitlauter zu einem Selbstlauter hervorgebrachte Töne; folglich ist der Selbstlauter in jedem Falle das Fundament der Sylben. Er wird also zuerst und mit einer verschiednen Farbe auf den Tisch gelegt, oder an die Wandtafel (welche ohngefähr wie eine Nummertafel für die Kirchenlieder eingerichtet seyn muß, so daß man die Buchstaben leicht einschieben und wieder herausnehmen kann) aufgestellt; dann sucht der Lehrer durch Hinzusetzung von Mitlautern von hinten und hernach auch von vorne, was für verschiedene Töne durch diese Zusammensetzung hervorgebracht werden können. Aber er geht mit diesem Hinzusetzen Schritt vor Schritt; er fängt beim Einfachsten an, und kommt nur langsam, nur wann die Kraft der einfachen Zusammensetzungen beim Kinde vollendet ist, zu gedoppelten; er kann aber hierin nur ganz dem nach diesen Grundsätzen hiefür bearbeiteten Leitfaden des Buches selber folgen. Nach demselben setzt er zuerst den Selbstlauter a an die Tafel, und fragt: wie heißt dieser Buchstabe? Fügt dann den stummen! b hinzu, und sagt dem Kinde, jetzt heißts ab, so lange vor, und läßt es von demselben jedesmal nachsagen, bis es diese einfache Verbindung des a und b beim ersten Anblick kennt und ausspricht; dann geht man S. 1. weiter, und fügt diesem festeingeprägten Buchstaben b von vornen hinzu, und sagt, indem man denselben herbeischiebt: wenn b vor ab ist,

so heißts b a b; nimmt dann, wenn das Kind es gehörig nachgesprochen hat, b weg, und setzt g davor, (gab); g wieder weg, und sch davor, (schab); sch ebenfalls weg, und st hinzu, (stab). Man werde aber nicht müde, dem Kinde öfter zu wiederhohlen und sich von ihm nachsprechen zu lassen: wann b vor ab ist, so heißts bab, wann g davor ist, gab ꝛc., und erst wann diese Übung genugsam betrieben ist, und die Kinder unbedingt im Stande sind, auf die Fragen: wie heißt a b, wenn b davor ist? wenn g davor ist ꝛc.? richtig und schnell zu antworten, erst dann läßt man die Kinder auch die einzelnen Buchstaben der Ordnung nach benennen. Man fragt deswegen: wie heißt der erste Buchstabe? der zweite? der dritte? und alle zusammen? Nach weniger Übung hierin antworten sie ganz richtig, wenn man auch das Wort mit der Hand verdeckt, und dann wieder fragt: wie heißt der erste? zweite? dritte Buchstabe? und alle zusammen? Wenn auf diese Art der Laut des einzelnen Buchstabens, oder der Zusammensetzung mehrerer bis zur unbedingten Leichtigkeit des Kennens und der Aussprache den Kindern gezeigt und vorgesprochen worden ist, verwechselt man noch einige Mal die vordersten Buchstaben der gelernten Wörter, und fragt bei jeder Abänderung nur: wie heißt's jetzt?

Diese einfachen Anfangsübungen, die im ersten Abschnitt des Buches enthalten sind, müssen als das Fundament des ganzen Lehrunterrichts dem Kinde unauslöschlich tief eingeprägt werden; in den folgenden Abschnitten werden diese Übungen immer wiederholt und bis an das Ende des Buches nur durch kleine Zusätze allmählig erweitert.

Es ist aber nicht, daß diese wesentliche von dem Selbstlauter anfangende Leseübung den Mitgebrauch anderer Buchstabirübungsart ausschließe. Vielmehr wäre es sehr gut, wenn man Kinder, die auf der angegebenen Art schon zu einer gewissen Fertigkeit im Buchstabiren gelangt wären, zur Abwechslung auch andere Wörter, wie sie einem gerade vorkommen, und auf eine andre Art buchstabiren ließe. Eine solche Art wäre z. B. diese: Man setzt von einem gegebenen Wort einen Buchstaben nach dem andern an die Tafel hin, bis dasselbe vollständig ist, und fragt bei Hinzusetzung eines jeden Buchstaben: wie heißt's jetzt? Z. B. ge b adet.

Man setzt zuerst:

g,		wie	heißt's	jetzt?	Antw.	g
e	hinzu	—	—	—	—	ge
b	—	—	—	—	—	geb
a	—	—	—	—	—	geba
d	—	—	—	—	—	gebad
e	—	—	—	—	—	gebade
t	—	—	—	—	—	gebadet.

Dann nimmt man einen Buchstaben nach dem andern wieder weg, oder schiebt ihn zurück, und fragt jedesmal: wie heißt's dann noch, wenn t weg ist? wann e weg ist? wann d weg ist? Dann setzt man das Wort auf dieselbe Art wieder hin, und nimmt es wieder weg, bis die Kinder es ohne Fehler und auch auswendig buchstabiren können.

Auch kann man die Worte von hinten aufzustellen anfangen. Z. B. man setzt zuerst

	wie heißt's jetzt? Antw:					t
e vor t	—	—	—	—		et
d vor et	—	—	—	—		det
a — det	—	—	—	—		adet
b — adet	—	—	—	—		badet
e — badet	—	—	—	—		ebadet
g — ebadet	—	—	—	—		gebadet.

Hernach theilt man das Wort in Sylben und fragt zuerst: wie viel Sylben hat es? Dann: welches ist die erste? die zweite? die dritte? und auch außer ihrer Ordnung: die dritte? erste? zweite? und läßt sie dann dasselbe zusammenbuchstabiren, und zwar also, daß alle Kinder miteinander auf das Wort: Eins! die erste Sylbe, auf das Wort: Drey! die dritte aussprechen.

Aber man fängt diese Theilung in Sylben niemals an, als bis das Kind das ganze Wort zusammen leicht, fertig und bestimmt ausspricht, und hinwieder werden die Sylben nicht zusammenbuchstabirt, bis die Aussprache der einzelnen Sylben des getheilten Worts genugsam geübt ist.

Es ist aber durchaus nothwendig, daß die Kinder gerade von Anfang an gewöhnt werden, jeden Ton, man mag ihnen denselben vorsprechen, oder sie mit der Nummer der Sylben, 1te, 2te, 3te zu ihrer Aussprache auffordern alle miteinander im gleichen Augenblick auszusprechen, so, daß der von Allen ausgesprochene Ton als ein einziger Laut gehört wird. Dieser Tact macht die Lehrart ganz mechanisch, und wirkt auf die Sinnen der Kinder mit einer unglaublichen Gewalt.

Wenn nun also die Buchstabirübungen auf der Tafel gänzlich vollendet sind, so wird dann dem Kinde das Buch selbst als sein erstes Lesebuch in die Hand gegeben, und so lang darin gelassen, bis es zur unbedingtesten Fertigkeit im Lesen desselben gebracht ist.

Endlich liegt diesem Leitfaden noch das dreifache A B C bei, dessen Gebrauch folgender ist:

Sobald das Kind mit den größern Buchstaben bekannt ist, verwechselt man dieselben an der Tafel mit diesen kleinern, läßt es zuerst jede Sylbe in der mittlern gedruckten ihnen bekannten Form buchstabiren, und zeigt ihm dann die nämlichen Buchstaben oben und unten. Das Kind repetirt die ihm bekannt gewordenen Sylben gern in diesen ungleichen Formen, und lernt zugleich deutsch und lateinisch geschriebene Wörter lesen, gewiß ohne einen Tag mehr zu verlieren, als wenn es die gedruckte Form allein vor Augen gehabt hätte.

Man vergleiche: Anweisung zum Buchstabiren und Lesenlehren von Pestalozzi Bern 1801.

Einiges zur Probe aus dem Leitfaden.

1.

	a	m	ah		an	f	aß
	ab	z	ah	b	an	n	aß
b	ab			m	an		
g	ab		ach				asch
sch	ab	b	ach	z	an	m	asch
st	ab						
		d	ach		ap	n	asch
	ad	f	ach	k	ap	w	asch
b	ad	s	ach	c	ap		
	ꝛc.						

	e	w	eck		eſt	w	iſt
	eb	ſt	eck	f	eſt	ſt	iſt
d	eb		el	w	eſt		im
h	eb	m	el	n	eſt	n	im
l	eb	g	el	r	eſt	h	im
w	eb	ſch	el				ꝛc.

m	iſch	ſch	ob	p	och		op
t	iſch	w	ob	r	och	h	op
w	iſch		od	k	och	ſch	op
	iſt	ſ	od		ock	k	op
b	iſt	t	od	b	ock	l	op
l	iſt	m	od	l	ock		or
		r	od	r	ock	b	or

r	oth	h	ug		un	g	uſch
n	oth	z	ug	n	un	w	uſch
	ott	l	ug	h	un		uſt
b	ott		uh	b	un	j	uſt
ſch	ott	r	uh	z	un	l	uſt
r	ott	ſch	uh		ap	m	uſt
ſp	ott	k	uh	ſch	ap		

2.

	ab	m	acht		aff		agt
h	ab	n	acht	p	aff	j	agt
g	ab	p	acht	r	aff	ſ	agt
l	ab	w	acht	g	aff	n	agt

	ieg		ieht		ielt		ient
b	ieg	ſ	ieht	h	ielt	d	ient
d	ieg		iehſt	ſp	ielt		ienſt
fl	ieg	ſ	iehſt	z	ielt	d	ienſt
l	ieg		iech	ſch	ielt		ai
ſt	ieg	r	iech		ielſt	m	ai
				ſp	ielſt		

3.

scha		sche		schi		schu	
scha	h	schel		schi	ff	schu	b
scha	d	schel	b	schi	fft	schu	f
scha	m	schel	m			schu	h
scha	tz	scher		schich		schul	
scha	b	scher	b	schich	t	schul	d
b	raf	d	rang	f	risch	gro	b
b	rach	d	rängt	f	ritz	gro	ll
b	racht	d	reist	f	ried	gro	ß

4.

G	abe		Adel	h	afen	s	agen
H	abe	N	adel	tr	afen	t	agen
R	abe	T	adel	str	afen	w	agen
Kn	abe	St	adel	schl	afen	z	agen
G	eister	B	eute	Z	iegel	B	ienen
M	eister	L	eute	Sp	iegel	d	ienen
Kl	eister	h	eute	R	iegel	M	ienen
						sch	ienen
R	eue	b	euten	T	ieger	N	ieren
Tr	eue	d	euten	Z	ieger	fr	ieren
F	euer	D	iebe	ver r	iegeln	z	ieren
Sch	euer	H	iebe	ver s	iegeln	g	ießen
				auf w	iegeln	n	ießen
				s	iegen	fl	ießen
						sch	ießen.

Der Pestalozzischen-Methode ist beim Lesenlehren sowohl als beim Unterrichten überhaupt, in der Anwendung der Grundprincipien ein nothwendiger Me-

chanismus eigen. Pestalozzi macht die Methode mechanisch, um dadurch, d. h. durch einzelne, festen und streng zu befolgenden Gesetzen unterworfene Übungen, die Erhöhung der Geisteskraft zu erzielen, während andere Pädagogen, gerade entgegengesetzter Meinung, allen Mechanismus als geisttödend verbannt wissen wollen. Diese verwerfen daher die Buchstabirmethode als eine mechanische und geisttödende geradezu, und jener befolgt sie geradezu und streng als eine gewaltig anregende und belebende. Nichts wird dem Kinde nach der Pestal. Methode abgefragt; Alles wird ihm vorgesagt; alles wird mit ihm gemeinschaftlich betrieben. Das Thun des Lehrers wird das Thun des Schülers. Was jener laut und vernehmlich vorspricht, spricht dieser laut nnd vernehmlich nach. Wo viele zugleich unterrichtet werden, wiederholen alle zugleich, was der Lehrer vorgesagt hat, nach einem gewissen Tact. Ein und dasselbe wird so lange wiederholt, bis es dem Gedächtniß und Geist des Schülers unverlierbar eingegraben ist. Dabei wird der genaueste Stufengang beobachtet. Jedes Folgende ist durch das Vorhergehende bedingt; jedes Frühere dient zur Vorbereitung des Spätern. Keine Lücke darf bleiben. Denn eben die strengste Continuität dessen, was gelehrt wird, gehört zu dem Wesen der Methode. Darin allein ist auch nur der Grund ihrer bewundernswürdigen Wirkungen zu suchen.

Die Pestalozzische Methode ist also ihrem Grundcharakter nach, nichts weniger als neu, sondern sie ist die ganz alte allgemeine Syllabirmethode. Denn auch die ältern Schullehrer hatten im Buchstabiren, Lesen rc. ein festes Schema, wodurch sie be-

wirkten, daß ein sicheres Wissen entstand. Auch das Vorsprechen des Lehrers und das Nachsprechen des Schülers war im Charakter der ältern Lehrart. Eben so war das Zusammensprechen der Kinder nach dem Vorgang und der tactmäßigen Leitung des Lehrers allgemeine Sitte der Vorzeit. So manche Schullehrer, welche sich die Pestalozzische Methode zu schwer vorstellten, und sie darum lieber die Pestilenzialische nennen mochten, hätten nicht Ursache gehabt, sich so sehr vor derselben zu entsetzen. Es war im Grunde genommen dieselbe, die sie auch befolgten, nur freilich unvollkommener als Pestalozzi. Bei näherer Befreundung mit ihr würde diese ihre Furcht verschwunden seyn.

Die Vortheile, welche diese Methode gewährt, gehen nur erst durch den Mißbrauch verloren.

In neuern Zeiten hat man die Methode von dieser ängstlich und gezwungen scheinenden Regelmäßigkeit zu befreien gesucht, und der Unterricht hat sich leider dadurch häufig in ein planloses Geschwätz aufgelöst.

Gegen die Pestalozzische Methode ist jedoch manches Erhebliche einzuwenden, was dem Geiste der Methode zuwider ist, und ihr gar nicht zur Empfehlung gereicht. Dem Buchstaben nach befolgt hebt sie nämlich:

1) die freie Mittheilung des Lehrers an den Schüler, des Schülers an den Lehrer fast gänzlich auf. Es wird auf eine buchstäbliche Befolgung wiederholt gedrungen. Was hierdurch für den unge-

schickten Lehrer gewonnen wird, daß er nämlich nichts Einfältiges lehre, das geht für den fähigen verloren, nämlich eigene Anwendung seines Lehrtalentes.

2) Sie übt mehr blos das Gedächtniß als den Verstand; sie gibt Lehrern und Schülern alles in den Mund. Der Lehrer darf eine Zeitlang nur alles vorsagen, der Schüler alles nachsprechen; und wenn dieß bis zum Überdruß geschehen ist, so muß das schon Eingeprägte wieder nach genau vorgezeichneter Form abgefragt werden. Dieser Mechanismus und dieß ewige trockene Einerlei verträgt sich nicht mit dem herrlichen Principe der Kraftübung.

3) Das Vorsprechen des Lehrers und das Zusammensprechen der Kinder kann leicht, wenn man es zu weit treibt, in ein betäubendes Geschrei, oder in einen widrigen Leierton übergehen. Übrigens kann ein gewisses tactmäßiges Vor- und Zusammensprechen in den Volksschulen auch von großem Nutzen für die Kinder seyn. Durch den Tact des Zusammensprechens wird der Eindruck verstärkt, haftet desto fester im Innern, und begründet ein sicheres Wissen u. s. w.

4) Die buchstäbliche Befolgung einer Methode stumpft den Lehrer leicht ab. Die Pestal. Methode spannt ihn gar in ein eisernes Joch, und macht es ihm unmöglich, sich frei zu bewegen. Stets in ihrem Geleise zu bleiben und in demselben Schritt vor Schritt einher zu gehen, das hält kein freyer selbstthätiger Geist aus. Der Buchstabe (die Form) tödet, der Geist macht lebendig. Das Ausführlichere hierüber findet man im 3ten Bande von Niemeyers Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts.

Graser'sche Leselehrart.

Das Lesen, sagt Graser, ist Nichts anders, als das Vernehmen der Rede eines andern in schriftlicher Sprache. Dem zu Folge setzt das Lesen die Kenntniß einer schriftlichen Sprache voraus. Es kann folglich das Lesenlehren der Kenntniß der Schrift nicht — vorgehen und es ist eine ganz verkehrte Methode, das Lesen — vor dem Schreiben zu lehren.

Der Unterricht zur Erörterung des Begriffs einer schriftlichen Sprache oder Spriftsprache setzt die Kenntniß oder den Begriff der — Sprache überhaupt voraus. Ist dieser allgemeine Begriff entwickelt und verdeutlicht, dann muß aus der Erfahrung dem Schüler nachgewiesen werden, daß es eine Sprache für — das — Ohr und eine für — das — Gesicht gebe.

Erst von dieser Kenntniß aus kann der Schüler auf eine Schrift-Sprache geleitet werden. Diese mag übrigens als eine natürliche Ersatz-Sprache der mündlichen erscheinen.

Der Leseunterricht ist mit dem ganzen Menschenunterrichte innigst verbunden, darf daher auch nicht als ein abgesonderter Unterrichtsgegenstand behandelt, und der Umfang der übrigen Unterrichtszweige darf nicht außer Acht und außer Verbindung gelassen werden.

Ausgehend von dem Grundsatze des Unterrichts, daß nur eine Kenntniß aus der andern

entwickelt werden müsse, sinnt der Lehrer, welcher auch im Lesen und Schreiben — unterrichten oder es geistig lehren will, vor allen auf die Entwickelung des Begriffes der menschlichen Sprache, und sucht daher die Voridee, aus welcher derselbe entspringt. Diese ist die Idee des Bedürfnisses der Menschen beim geselligen Zusammenseyn. Um den Schüler auf die Idee des menschlichen Zusammenseyns an nnd für sich zu leiten, findet nun der Lehrer für nothwendig, seinen Schüler in seine eigene Welt, das ist, den Familienkreis zu führen, damit er das — menschliche Zusammenseyn, und die Art desselben von selbst schaue.

An der Hand des Liebe sprechenden Freundes, oder des freundlichen Vaters, durchwandert das Kind oder der neue Lehrling das Gebiet, welches für ihn den größten Werth und das höchste Interesse hat, nämlich das — seines Familienlebens. Der Wohnplatz oder das Haus, die Einrichtung desselben, seine Figur, seine Bestandtheile, seine Bewohner, das Verhältniß derselben unter sich und zu den Thieren des Hauses, ihre wechselseitigen Bedürfnisse — all' dieß bietet dem Lehrer die reichhaltigste Quelle zur Unterhaltung mit dem Schüler dar: aber sie gewährt ihm zugleich auch das Mittel, den Schüler in seine vorige Welt der Vorstellungen und Begriffe zurückzuführen, den Vorrath derselben, den Grad ihrer Klarheit, das Verhältniß des Zusammenhangs kennen zu lernen und zu prüfen, unvermerkt die Aufmerksamkeit des Schülers an sich zu fesseln, sein bisher in mannichfaltiger Zerstreuung umherschweifendes Anschauungsvermögen fest zu halten, dunkle Vorstellungen und Be-

griffe zu ordnen und zu vereinigen, Urtheile zu bestätigen oder zu berichtigen, und somit den kindlichen Verstand stufenartig zu üben. Dabey hat der Lehrer auch noch den Strebepunkt im Auge, den Schüler auf die Kenntniß einer Schriftsprache zu leiten, und daher versäumt er nicht, denselben auch auf die vorkommenden Figuren, als die Elemente einer Schrift, aufmerksam zu machen, und ihn anzuleiten, die vorgezeichneten einfachsten Figuren nachzubilden, somit sein Anschauungsvermögen zu schärfen, ihm zugleich Selbstbeschäftigung zu gewähren, (dieß geschieht auch bei andern z. B. der Pöhlmannischen Verfahrungsweise) und seine Hand zu üben. (ist indessen immer vor wie nach Mechanismus, zu welcher mechanischen Fertigkeit das Kind dort so gut wie da gelangt.)

Daß der Lehrer hiebei die schönste Gelegenheit habe und benütze, den ersten Unterricht in der Arithmetik zugleich mit vorzunehmen; (kann aber auch außerdem zugleich mit vorgenommen werden) so wie die schönsten Übungen im Sprechen zu unterhalten, (können ebenfalls außerdem eben so schön angestellt werden) wird dem aufmerksamen Pädagogen gleichfalls einleuchten.

Ist der Schüler nach dem zweckmäßigen Stufengang, den die Elementarschule für's Leben vorzeichnet, nun so in ihrem Seelenvermögen angeregt, so zum Anschauen und Auffassen herangebildet, so in der Aufmerksamkeit gewonnen und geübt; dann wird es dem (geschickten) Lehrer ein Leichtes, den Übergang zum eigentlichen Unterricht zu bahnen. Das Element alles Unterrichts ist die S p r a c h e; ihre Kenntniß die

Grundquelle alles wahren Wissens. Es muß daher der Lehrer seinen eigentlichen Elementarunterricht damit beginnen, daß er in dem Schüler die Idee der Sprache entwickelt, und von ihr aus, ihn auf die Begriffe einer mündlichen und schriftlichen Sprache leitet und diese gebrauchen lehrt.

Nach dem bereits Vorausgegangenen ist es dem Lehrer sehr leicht, dem Schüler die Sprache als das höchste Bedürfniß und die theuerste Wohlthat dieses Zusammenseyns kennen lernen zu lassen. Sie ist das Mittel des Ausdrucks unserer Gefühle, unsers Wissens unserer Gesinnungen ꝛc. Wie dieß Mittel beschaffen sey, mit welchem Sinn es wahrgenommen werde, darauf muß der Lehrer den Schüler leiten.

Ihn stellend in sein Leben, läßt er ihm selbst die Erfahrung machen, daß es eine Sprache für das Ohr und eine für das Gesicht gebe.

Die bekannten Gestikulationen, Geberden, Mienen ꝛc. bilden ihm für jetzt die Sprache für das Gesicht. Leicht ist nun dem Lehrer der nächste Schritt zum Ziele, nämlich, den Schüler auf die Schriftsprache selbst zu leiten. Er soll nämlich einsehen, daß für unser Auge und — für unsere Begriffe es von gleicher Bedeutung sey, die Sache selbst — oder ihr Abbild zu sehen. Die nächste Folgerung, die sich an diese gewonnene Kenntniß oder Einsicht reihen läßt, ist die Folgerung: daß auf solche Weise eine Schriftsprache entstehen könne, wenn nämlich die Gestikulationen Geberden, Körper- oder Gliederstellungen, welche Wörter oder ganze Reden bedeuten sollen, anstatt in der Wirklichkeit — in der Abbildung dargestellt werden.

Sehr leicht wird dieser Gedanke vom Kinde aufgefaßt, noch leichter von ihm aufgenommen, wenn es Beispielweise zur Ausführung desselben kommt; aber eben so leicht wird es hier dem Lehrer, das Schwere und Schwierige einer solchen Schriftsprache, ihm einsehen zu lassen, und ist nun auch dieses erzielt: so hat der Lehrer den Schüler auf den Punct geleitet, wo er ihm die Buchstabenschrift als das natürlichste, einfachste, leichteste und angenehmste Mittel einer solchen Schriftsprache kennen lernen läßt.

Es beginnt nun die vortheilhafteste Übung für Aug und Ohr des Schülers, indem der Lehrer, wie die Elementarschule fürs Leben den Gang vorzeichnet, die Wörter in ihre Bestandtheile für Aug und Ohr auflöst, und vom Schüler auch selbst auflösen läßt.

Die Folgerungen, welche der Lehrer aus dieser Übung zieht und ziehen läßt, sind: fünf Sprachlaute haben wir kennen gelernt; sie sind a, u, o, e, i.

Am freioffensten ist der Mund, wenn er den ersten tönt; die untere Lippe hebt er etwas in die Höhe, wenn er den zweiten hervorbringt; zur Kreisfigur gestaltet er sich, wenn er den dritten lauten läßt; in eine Eyform drückt er sich, wenn er den vierten von sich gibt; und er zieht sich enger wieder zusammen, in gespitzter Form, wenn er den fünften hervordrängen will. (Zur richtigen Stimmung des Mundinstrumentes hat man von Stephani den besten Stimmschlüssel. Nichts besseres gibt uns in dieser Hinsicht Graser, wenn er von drei Sprach- oder Artikulir-Instrumenten, welche ihm die Zähne, die Zunge und die Lippen

sind, spricht, und bei der Aussprache der Buchstaben und Wörter ihren Gebrauch bemerkbar macht.)

Der Lehrer hat nun, nachdem das ganze Instrument und jeder einzelne Ton rein gestimmt ist, nichts anders mehr übrig, als die Stellung des Mundes, welche sich bei der Hervorbringung jedes einzelnen Tones verändert, als eine — Figur aufzufassen und wo möglich nachzubilden, so, daß die Abbildung einer jeden Stellung zum Buchstaben wird. Auf solche Weise wird es einleuchten, daß die Buchstaben nach dieser Methode, keine todte, willkührliche und bedeutungslose — Zeichen, sondern lebendige Bilder des redenden Mundes seyn. (Lassen sich alle Buchstaben durch die Stellung des Mundes genau vorbilden und ihr richtig nachbilden, und können die nachgebildeten Buchstaben, welche todte Zeichen sind und bleiben, lebendige Bilder des redenden Mundes werden?) Eben aus diesem Grunde beginnt nun auch der Lehrer den eigentlichen Schreibunterricht, zur größten Freude der Schüler, auf eine äußerst lebendige Weise. (Muß aber das Kind nicht, da Graser die lateinische Buchstabenschrift mit den Stellungen des Mundes nachweisen und darauf nachzeichnen läßt, welche für die meisten Kinder ganz entbehrlich und überflüssig ist, denn doch die ihm unentbehrliche teutsche Schrift nicht von neuem und auf die gewöhnliche Weise, folglich auf einem Umwege lernen?)

Der Schüler hört, sieht und zeichnet, und so kommt es denn, daß er seine ganze Buchstabenschrift sich selbst bildet, ohne sie einer todten und steifen Vorschrift nachzubilden.

So wie die ursprüngliche Beschäftigung des Schülers bei diesem Schreib- und Leseunterricht geistig ist, so ist es auch die fortgesetzte Übung, sowohl im Schreiben, als im Lesen; denn kein Buchstabe wird vor- und nachgezeichnet, sondern immerhin werden nur Worte, als Bestandtheile einer Rede dictirt, und der Schüler hat bei jedem Wort, das er vernimmt, darin seine Beschäftigung zu setzen, das vernommene Wort in seine Bestandtheile aufzulösen, die Bestandtheile zu zählen, und beim Niederschreiben keinen außer Acht zu lassen; aber dabei auch das Wort in seinem eigenen Munde zu wiederholen, oder gleichsam nachzusprechen, und so sich auch jeden Bestandtheil des Worts, oder die Stellung des Mundes, die ihn hervorbringt, sich zu vergegenwärtigen, um nun um so sicherer auch die wahre Abbildung desselben oder den treffenden Buchstaben hinzusetzen. (Gerade hierin zeichnen sich alle vorhergehenden Methoden besonders aus, daß sie die Wörter in ihre Bestandtheile auflösen lassen, dadurch die Rechtschreibung befördern und das Kind in Selbstthätigkeit versetzen.) So wie endlich beim Schreiben der Schüler stets mit Gründen zur Orthographie, und Kalligraphie angehalten werden kann, (wie dieß denn auch bei andern Methoden geschehen kann) eben so kann und muß er auch beim Lesen dazu angehalten werden, beim Augenblick eines Wortes so den Mund zu stellen, wie die Abbildung in dem Buchstaben ihm vor Augen steht, und er darf nur stets angehalten, gewöhnt und geübt werden, mit den Stellungen des Mundes den Buchstaben beim Anblick derselben schnell zu folgen. (Ob dieß dem Kinde nicht viel zu schaffen macht, und ob dieß nicht eine sehr gu-

te Übung in der Gesichtsverzerrung ist, was Graser der Lautmethode Schuld gibt?)

Dieß ist der Gang der Graser'schen geistigen Unterrichtsweise für das Lesen und Schreiben, welche alle Vortheile gewähren will, die den mechanischen Unterrichtsmethoden (und darunter werden alle übrigen ohne Unterschied von ihm gerechnet) gänzlich fremd sind, und welche durchaus und ausschließend alle Eigenschaften der wahren Methode besitzen soll.

Was sie vor den bisherigen Methoden Eigenthümliches hat, ist: daß sie das Schreiben vor dem Lesen lehrt; — das thut auch die Bell- und Lancaster'sche Methode, das thaten die Ostindier und Griechen — und daß sie beides lehrt, ohne von Buchstaben zu reden und sich mit der Erlernung ihrer einzelnen Namen abzugeben — das thut auch zum Theil Pöhlmann, und that schon Gedicke. Die Vorzüge dieser Methode sollen hauptsächlich in Folgendem bestehen:

1) daß sie mehr als jede andere bisher übliche dazu geeignet sey, zahlreiche Schulen mit erwünschtem Erfolg zu unterrichten. Denn hier bedürfe es keiner Wand-Fibeln oder schwarzen Tafel, um welche sich immer nur ein kleiner Haufe von Schülern herumdrängen kann, sondern für Hunderte gesprochen wird, Hunderte zugleich Beschäftigung finden. (Dazu ist wohl die Bell- und Lancaster'sche Methode wenigstens eben so gut geeignet; denn bei ihr können Tausende zugleich beschäftiget werden. Hiernach ermessen, wäre sie also der Graser'schen Methode noch vorzuziehen.)

2) Der Schüler erwerbe sich schnell das Vermögen sich selbst zu beschäftigen, und eben darum sey es auch bei keiner andern Methode, wie bei dieser so leicht möglich, Schulen, in welchen verschiedene Klassen beisammen sind, in immerwährender Selbstthätigkeit zu erhalten. (Referent gibt dieß zu, ob er sich gleich nicht augenscheinlich davon überzeugt hat. Aber es sind ihm auch Schulen bekannt, wo alle Klassen in immerwährender Aufmerksamkeit erhalten werden, ohnerachtet man dort die Graser'sche Methode nicht kennt.)

3) Die Methode fordere Nichts mehr als einen natürlichen Verstand und ein kindliches Gemüth. Wenn der Lehrer diese beiden Eigenschaften besitze, dann habe er sie bald erlernt und übe sie mit Eifer und Erfolg. (Sollte wohl zur Erlernung der Stephanischen und Pöhlmannischen Methode mehr erfordert werden, und sollten sich Lehrer, welche obige Eigenschaften besitzen, dieselben nicht in wenigen Stunden ganz zu eigen machen, ich sage nicht, erlernen, als etwas Mechanisches mechanisch einüben können, während es einer Zeit von 8 — 9 Monaten bedarf, bis sie sich die hinlängliche Einsicht in die geistige Unterrichtsmethode, so wie die sie bedingenden Vorkenntnisse verschaffen? — Gerade letztere scheint mir weniger als jene für gewöhnliche Schullehrer (welche die Mehrzahl ausmachen) anwendbar).

4) Sey diese Methode ganz besonders für den Kindesunterricht geeignet, wofür nichts mehr spreche, als das unbeschreibliche Behagen, welches die Kinder

an dem Unterrichte finden, und die außerordentliche Lust, mit welcher sie der Schule zueilen und in derselben verweilen, so wie die herzliche Anhängigkeit an dem Lehrer. (Sollte dieß einzige Folge dieser Methode seyn, dann muß man sich doch sehr wundern, daß auch da die Kinder gerne in die Schule gehen, und mit Liebe an ihrem Lehrer hängen, wo diese Methode nicht eingeführt ist; und zwar kann ich dieß von mir selbst behaupten, der ich die Graser'sche Methode nicht einmal kannte, geschweige denn nach ihr unterrichtete — und ich könnte mich nöthigenfalls auch auf das Zeugniß einiger Gemeinden berufen, die mir, wie ihre Schulen mit Liebe zugethan waren.)

5) Um sich zu überzeugen, wie diese Methode ganz darauf angelegt sey, das Kind aus seiner vorigen Zerstreutheit zusammen, und in sich zu drängen, um es von innen heraus zu bilden, mag man die Elementarschule fürs Leben nachsehen. (Ob wohl die Olivier'sche-Stephanische-Pöhlmannische Methode zerstreut und von außen hineinbildet?)

6) Das Kind erlerne in unglaublicher Schnelligkeit dasjenige, wozu es sonst in der Regel Jahre bedurfte, und nur in dieser Methode können die Kinder, auch die auf dem Lande Verbesserung und Heil finden. (Zugestanden. Aber haben es nicht Tausende zu ihrer Zeit schon in der Basedowschen gefunden, und finden es nicht Tausende auch bei der Olivier'schen, Stephanischen rc.? Allerdings sieht man auch in den Schulen, wo diese Methoden einheimisch sind, aus den Gesichtern der Jugend etwas Menschliches herausblicken.)

7) Keine Schule vermöge gleich schnelle Fortschritte bei der Anwendung einer andern Methode aufzuweisen!! Ältern und Schulfreunde werden daher über die ängstliche Frage beruhigt, was denn ihre Kinder die vielen Jahre noch in den Schulen thun sollten, wenn sie so schnell lesen und schreiben lernen!

(Ist gewiß viel gesagt, und zur Demüthigung aller Pädagogen und vieler würdigen Lehrer gesagt, welche sich jedoch des alten Spruches eingedenk: cede majori, diese Geringschätzung und Zurücksetzung gefallen, und lieber ihr Werk selbst reden, als sich zu dessen Empfehlung Zeugnisse von Andern ausstellen lassen werden, oder solche selbst ausstellen!

Man vergleiche mit dem Gesagten Grasers Schrift: der erste Kindes-Unterricht, die erste Kindes-Qual. Eine Kritik der bisher üblichen Leselehrmethoden und eine nöthige Beilage zu der Elementarschule für's Leben. Schulaufsehern, Lehrern und Müttern, welche die Kinder lieben und ihre Bildung wollen, zur Beherzigung mitgetheilt. Baireuth und Hof 1819.

In der Münchner allgem. Lit. Zeitung ist vorstehende Schrift sehr günstig beurtheilt. Dort heißt es: die Graser'sche Leselehrart ist keine besondere — isolirte — Methode, wie die bisher üblichen Leselehr-Arten, am allerwenigsten ein mechanischer Handwerksvortheil, sondern der natürliche reine Ausfluß der geistigen Unterrichtsweise. Daher ist auch in ihr Alles auf die immer mehr sich entwikkelnde Seelenthätigkeit des Menschen — auf Geist und Gemüth berechnet. —

Auch ich wünsche mit diesem Recensenten, daß diese naturgemäße und allseitig bildende Unterrichtsweise allgemeiner werde; glaube auch, daß sie es mehr durch ihre innere Empfehlung, als durch die Art wird, mit der sie von ihrem Erfinder angekündigt worden ist.

Dieß möchte genug seyn zur Beurtheilung der Graser'schen Leselehrart. Doch noch einiges zur Sache Gehörige werde hinzugefügt.

Graser hat Recht, wenn er der Meinung ist, daß die wahre Methode nur Eine sey, nämlich die bildende, geistige, und daß auch beim Lesenlehren und dem ganzen Elementarunterrichte nur die bildende Verfahrungsweise die wahre sey; aber er hat Unrecht, wenn er seine Manier beim Lesenlehren für die allein geistige — einzig wahre — Lese-lehr-Methode hält und ausgibt. Zugegeben auch, daß er die Grundform der wahren Methode richtig aufgezeichnet habe, daß seine Manier der wahren Methode vollkommen entspreche, daß er für sich die wahre Methode besitze: so ist er ja doch nicht im Stande, dieselbe, wie er sie hat, andern zu geben, so besitzen sie doch andere nicht auch, wenn sie ihm seine Manier ablernen, ohne daß sein Geist auf sie übergeht, und wenn sie, obgleich seinen Grundriß genau nachzeichnend, dennoch zu keiner freyen Manier sich erheben, und sclavisch an jenen gefesselt, keines freyen Gedankenfluges fähig sind; so ist doch das, was wir nur als Schattenriß vor uns haben, nichts weniger als die wahre Methode selbst; so folgt doch nicht

nicht daraus, daß Andere bei einer andern Manier nicht auch die wahre Methode besitzen und deren ewige Grundform bei ihrer Manier festhalten könnten; daß nicht hundert Andere, die geistig unterrichteten, also bildeten, (oder hat außer ihm noch keiner geistig unterrichtet?) schon vor ihm im Besitz derselben waren, hundert Andere mit ihm im Besitz derselben sind? Eine zu starke Täuschung erworbenen Ruhmes über eine große Erfindung müßte ihn berückt haben, wenn er dieß läugnen wollte.

Wenn Graser ferner die Laut-Methode als lächerlich, widrig und häßlich verschreit, so mißt er sie nur nach solchen Schulen, wo sie unvollkommen oder verfälscht und verkünstelt angewendet wird. Die verfälschte Laut-Methode trägt zum Unterschiede von der ächten, den Namen Lautir-Methode, welche jeden Buchstabenlaut erst einzeln hersagen, und dann die zusammengehörenden Laute zu einer Sylbe verbinden läßt. Eine Verkünstelung derselben wurde von Krug vorgenommen. Eben so ließe sich des Lächerlichen auch an Grasers Methode auffinden; denn lächerlich kann man Alles machen, wenn man will. Wenn er die Laut-Methode geistlos, und darum auch geistunterdrückend nennt, und sich zur Erhärtung dieser seiner Behauptung auf die Erfahrung beruft, und wenn er ihr sonach allen Werth abspricht; so ist das ein übereilter Machtspruch, den gerade die Erfahrung am kräftigsten und bündigsten widerlegt.

Wenn er ihr, gleich der Buchstabir-Methode einen rohen Mechanismus vorwirft, so ist ihm zu

entgegnen, daß jedem Unterrichte, der nützen soll, ein gewisser Mechanismus oder eine gewisse Form, ein gewisser regelmäßiger Gang zum Grunde liegen müsse und auch seiner Methode zu Grunde liege. Wenn er seiner Methode das Aushängschildlein: „Kommt und seht" anhängt, und ihr durch einige Schulzeugniße das probatum est, aufdrückt; — so hat, wenn er dadurch seine Methode über alle erheben zu können glaubt, die Stephanische z. B. ungleich mehr und eben so vortheilhafte Zeugniße aufzuweisen.

Wenn er die Laut-Methode durch einen weit größern Lärm, als kaum die Erfindung des Schießpulvers, troz seiner gewaltigen Wirkungen zu seiner Zeit erregt haben mag, wenn er sie sich marktschreyerisch, gleich einem Arcanum ankündigen läßt; wie kann er doch, ohne sich selbst auszustellen, einen so großen Lärm von der seinigen machen, und sie mit unbedingter und rücksichtsloser Verwerfung aller andern, als einziges Universalmittel anpreisen? Und wenn er es bedauert, daß Stephani bei seinen schönen Kenntnissen und bei seinem herrlichen Eifer, sich mit einem geträumten Prunkband umschlungen habe (ob dieser gleich, bescheiden genug auf die alleinige Erfindung der Laut-Methode Verzicht leistet, und sie für einen Gesammtfund ausgibt), so möchte ich Letztern, wenn Graser wahr gesprochen hätte, jetzt noch mehr bedauern, da er es ihm vor aller Augen entrissen hat, um es sich allein umzuhängen!

Das heißt doch in der That ungerecht seyn gegen die anerkannten großen Verdienste nicht nur eines

edeln Mannes, sondern vieler edeln Männer. Und dieß hätte man um so weniger von einem Manne erwarten sollen, der sich durch seine eigenen Verdienste sehr achtungswerth gemacht hat. Man ist zugleich undankbar, indem man ungerecht ist, indem man wirkliche Verdienste zu verringern und einer guten Sache, welcher edle Absichten zum Grunde liegen, unedle Absichten unterlegt. Und warum das ältere Verdienst verringern wollen, das doch erst das neuere begründet und durch jenes nur größer scheint? Wie, wenn man z. B. einen Hume verdammen wollte, weil ein Kant auf ihn folgte? — Ohne Hume hätten wir vielleicht keinen Kant, ohne Kant keinen Fichte, ohne Fichte keinen Schelling gehabt. Der große Vorgänger erweckt den großen Nachfolger. Letzterer wird immer erst durch den Erstern auf das Bessere geführt; jener ist für diesen gleichsam die Leiter, auf welcher er leichter und bequemer emporsteigt. Warum sich also durch Erniedrigung anderer erheben wollen, durch die man doch miterhoben worden ist? Ich möchte hier an die Fabel vom Feuerzeug erinnern. Darum konnte ich, der ich Jeden achte, der sich achtungswerth macht, und jede Ungerechtigkeit und Schmähung mit Unwillen höre und lese, nicht umhin, der Gerechtigkeit und dem Verdienste das Wort zu reden, ohne mir einzubilden, daß der ehrwürdige Stephani meiner Vertheidigung bedürfe, und ohne der guten Sache Grasers hinderlich seyn, ohne sein Verdienst schmälern zu wollen und ohne seinen Eifer für das Wohl der Jugend zu verkennen. Ich wünsche von ganzem Herzen seinem Werke das beste Gedeihen, um so mehr, je mehr mir das Heil der Jugend und Menschheit

selbst am Herzen liegt, und um so mehr es durch seine Methode befördert werden kann. Billig sollte man seiner wichtigen Schrift: Divinität, oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung mit besonderer Anwendung auf eine neue daraus hervorgehende Elementar-Unterrichts-Methode, mit vier Tabellen auf Steinabdruck, Hof und Baireuth 1813. (eine kurze aber genaue Darlegung des Ganzen befindet sich im 3ten Bändchen des Baierischen Schulfreundes v. S. 12 — 37.) — von allen Seiten die Aufmerksamkeit schenken, die sie verdient. Denn wenn Gottähnlichkeit das Ziel ist, das von der ganzen Menschheit erreicht werden soll (und das ist ja auch die Aufgabe des Christenthums); so ist es besonders die Graser'sche Elementar-Unterrichts-Methode, welche die Erreichung dieses Zieles für Alle möglich machen hilft. Das und mehr nicht, will auch der Ausdruck, Divinität, — Ähnlichkeit mit dem Urbilde, und dieses Urbild ist Gott. Diese Gottähnlichkeit ist nur möglich durch die Liebe, welche Alle unter sich, Alle mit Gott auf das innigste vereinigt. Und erst wann diese Liebe Alle beseelet, wann alle in Liebe Eins sind mit Gott, Eins untereinander, dann fallen die Scheidewände der Confessionen von selbst weg, und es kann von Unterschied und Duldung nicht mehr die Rede seyn. Dahin will es Graser bringen, und wer wird es nicht mit ihm sehnlich wünschen, daß es recht bald mit der Menschheit dahin kommen möge!

Wie genau ich hierin mit ihm übereinstimme, dieß geht deutlich genug hervor aus meiner Schrift: die teutschen Volksschulen in ihrer Entwickelungsperiode. Oder Charakteristik der

Volksschulen wie sie waren, wie sie sind, und wie sie seyn sollen. Erlangen 1819., und welche in's Daseyn trat, ehe ich von dem Graser'schen Werke mehr als den Titel kannte. Dieß war von jeher das Streben aller Edeln, und ist es noch; ist auch das eifrigste Streben, eines Pestalozzi, eines Stephani und anderer. Darum Ehre dem, dem Ehre gebührt! Und diese Ehre allen, welche bei ihrem Streben dieses Ziel im Auge haben, welche für das Heil der Menschheit erglühen!

„Achtung gegen fremdes Verdienst, sagt Niemeyer, scheint mir wesentlich zu dem Charakter eines wahren Philosophen zu gehören. Bei vielen philosophisch-pädagogischen Streifzügen scheint es aber nicht sowohl auf Entdeckung und Eroberung neuer Reiche der Wahrheit, als auf einen Vertilgungskrieg abgesehen zu seyn, wodurch man sich zum Alleinherrscher zu erheben hofft, ohne zu ahnen, wie bald dieser Alleinherrschaft die Stunde schlagen werde." —

Bell'sche und Lancaster'sche Methode.

Im Jahr 1789. stiftete die Ostindische Compagnie an der Küste von Coromandel, zu Egmore ohnweit Madras, eine Anstalt zur Erziehung der Kinder männlichen Geschlechts des daselbst befindlichen europäischen Militairs. Die Oberaufsicht über dieses Fach des Unterrichts in dem neuen Etablissement übernahm D. Bell, ein Geistlicher der englischen Kirche, der damals Caplan der Festung Saint-George und Predi-

diger bei der Saint-Marys-Kirche, so wie außerdem einer der Directoren der Anstalt war. Bei der Schule selbst, welche anfänglich nur hundert Schüler enthalten sollte, nachmals aber 200 zählte, wurden vier eigentliche Lehrer angestellt. D. Bell ließ es sich eifrig angelegen seyn, die Schule auf den besten Fuß zu stellen. Er suchte mehrere Verbesserungen in der gewöhnlichen Lehrmethode anzubringen. Als einst der Lehrer der untersten Classe den Vorschlag Bells, eine Verbesserung beim Lernen des Alphabets im Lande vorzunehmen, unter dem Vorwande der Unausführbarkeit zurückwies, da gerieth Bell auf den glücklichen Einfall, die Aufsicht über die unterste Classe einen der ältern Schüler, auf dessen Folgsamkeit er mit Gewißheit rechnen konnte, zu übertragen. Der Erfolg war, daß das, was der Lehrer für unmöglich erklärt hatte, von diesem Knaben (John Friskin, der in derselben Schule erst vor kurzem sein ABC erlernt hatte) fast augenblicklich und mit der größten Leichtigkeit ausgeführt wurde. D. Bell machte ihn daher zum beständigen Lehrer dieser Classe, und der Erfolg hiervon übertraf alle Erwartung. Der Versuch, der auf diese Weise mit einer Abtheilung angestellt worden war, wurde nun nach und nach mit den übrigen, von der niedrigsten bis zur höchsten Classe gemacht, und bei allen war der Erfolg derselbe. Da nun auf diese Art der Nutze einer solchen Unterrichtsweise klar dargethan war, so wurde den bisherigen Lehrern die Besorgung des Unterrichts nach und nach abgenommen, und ihnen blos die Aufsicht über die Schulstuben und das ökonomische Fach gelassen, während der Unterricht seit dem 1. Juni 1795. einzig und allein von Schülern ertheilt wurde.

So war denn eine schon früher übliche Unterrichtsweise wieder aufgefunden und in Ausübung gebracht.

Unter Bells siebenjähriger Leitung und Aufsicht vervollkommnete sich die Schule zu Madras von Tag zu Tage, und als er im Jahr 1796 seiner geschwächten Gesundheit wegen nach England zurückzukehren vorhatte, überreichten ihm die bei dem Institut angestellten Personen ein Dankschreiben für seine Bemühungen zum Besten derselben und die Comität ersuchte ihn, eine Beschreibung seiner im Schulfache angebrachten Verbesserungen, abzufassen, welcher seinen Nachfolgern als Leitfaden dienen sollte. Er that es, und sein Bericht wurde von dem Gouverneur der Festung Sainte George, auch an die Directionsbehörde der Ostindischen Compagnie zu London geschickt. Bei seiner Ankunft in England, im Jahr 1797, ließ Bell diesen Bericht wörtlich abdrucken, unter dem Titel: An Experiment in Education, made, at the Male Asylum of Madras: suggesting a system, by which a school or Family may teach itself under the superintendance of the master or parent.

Die erste Anwendung von seiner Unterrichtsweise wurde im Jahre 1798 in London in der ältesten protestantischen Kirchspielschule gemacht.

Am 1ten Januar 1798 eröffnete Joseph Lancaster, der damals noch nicht zwanzig Jahre alt war, und bald nachher Quäcker wurde, in London, in der Vorstadt Southwark, zu seinem Unterhalte eine Schule für Kinder unbemittelter Ältern, und verpflichtete sich, dieselben für die Hälfte, oder gar das Drittel

des gewöhnlichen Schulgeldes, lesen, schreiben und rechnen zu lehren. Unter denen, die ihre Kinder in seine Schule zu schicken wünschten fanden sich mehrere, die auch das herabgesetzte Schulgeld nicht bezahlen konnten. Lancaster nahm einige Kinder dürftiger Ältern unentgeldlich in seine Schule auf; aber in kurzer Zeit vermehrte sich die Anzahl derselben so sehr, daß beinahe ein Drittheil seiner Schüler aus solchen Freischülern bestand. Durch diese Schmälerung seines Einkommens sah er sich bei der Ausgedehntheit seiner Schule genöthigt, alles so ökonomisch als möglich einzurichten.

Unter andern Versuchen fiel ihm ein, zur Ersparung des Gehaltes für seine Gehilfen, mehrere der ältern Schüler als solche zu gebrauchen, und so ward denn auch von ihm, der damals Bells Schrift noch nicht gekannt zu haben versichert, diese neue Unterrichtsweise aufgefunden und nach und nach systematisch eingeführt. Bald wurde er durch die Unterstützung wohlwollender Personen, deren Aufmerksamkeit er auf sich gezogen hatte, in den Stand gesetzt, die Zahl seiner Schüler auf mehr als 300 zu bringen. Im Jahr 1803. beschrieb er seine Anstalt und den darin eingeführten Lehrplan in einer Schrift, unter dem Titel: Improvements in Education as it respects the industrious classes of the community etc. Im Jahre 1804. konnte er seine Schule schon beinahe auf 800 Schüler ausdehnen, und im J. 1805. bestund sie aus 1000 Knaben.

Bell hatte seit seiner Zurückkunft nach England zu Swanage in Dorsetschire, wo er Pfarrer war,

in der Stille gelebt, und außer in den Sonntagsschulen, wo er seine Methode einführte, nichts wesentliches zur Verbreitung derselben gethan. Gegen Ende des Jahrs 1804. besuchte ihn Lancaster und besprach sich mit ihm über seine Schule und Unterrichtsmethode. Im Jahr 1805. wurde Bell nach London berufen, um sein Unterrichts-System daselbst in einer Schule des Kirchspiels Saint-Mary einzuführen. Dieser Einladung folgte er auf der Stelle.

Lancaster reiste im Lande herum, und hielt überall öffentliche Vorlesungen, um das Publicum mit seiner Lehrweise bekannt zu machen, und um unterstützt von wohlwollenden Personen, Schulen nach seinem Plane zu errichten, die er dann mit Lehrern aus seinem Institute zu London versah. In hoher Begeisterung für sein Werk rief er aus: „God has put a trompet in my hand; it must be blown through the land. (Gott hat mir eine Trompete in die Hand gegeben, welche durch das ganze Land geblasen werden muß.) Die Armen Britanniens, die Armen Europas, ja die Armen der ganzen Welt sollen Erziehung erhalten, und keine menschliche Kraft soll es hindern.“ Er nennt sich aber immer nur, Gott allein die Ehre gebend, das Instrument Gottes, wie aus seinen Briefen an seinen Freund Corston hervorgeht. So war auch das Loosungswort des edeln Pestalozzi, wenn er mit Schwierigkeiten zu kämpfen hatte und Stärkung brauchte: „Gott, Muth, Demuth“ und damit richtete er sich immer wieder auf. Man lese die schöne Rede von Krüsi; Auf welchen Grund Erziehungsunternehmungen ruhen müssen, wenn sie zum Heile der Menschheit gedeihen

sollen, gehalten in der Pestal. Erziehungsanstalt den 6. Jan. 1816, und enthalten in GuthsMuths neuer Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Lit. — zweite Fortsetzung, 4te B. 2tes St. S. 122. ff. Im Jahre 1813. war die Lancaster'sche Lehrmethode schon in alle vier Welttheile verbreitet und über 100,000 Kinder, deren Erziehung ohne diese Schulen wahrscheinlich ganz vernachläßigt worden wäre, genoßen auf diese Weise nützlichen Unterricht.

Unterdessen war auch Bell thätig, Schulen nach der von ihm zu Madras gegründeten einzurichten. Unter den Schulen, die nach seinem Plane neu eingerichtet wurden, verdienen vorzüglich die Freischule in Gowers-walk in London, und die Barrington-Schule zu Bischops-Auckland in der Grafschaft Durham, genannt zu werden. Im Jahre 1808. gab Bell die vierte Ausgabe seines Werks heraus, unter dem Titel: The Madras School, or Elements of Tuition, und seine Methode fing an sich nach allen Richtungen auszubreiten. Eine Hauptverschiedenheit zwischen Bells und Lancasters Schulplan machte der Religionsunterricht aus. Dann führte Bell in seiner Schule zu Madras das Mahlen der Buchstaben im Sande ein, welches er den Malabaren abgesehen hatte. Eben so ist das Syllabiren ohne vorhergegangenes Buchstabiren, so wie das Buchstabiren ohne Wiederholung der Sylben von ihm empfohlen worden.

Beide Männer haben jedoch das Verdienst, mehrere solcher Verberſſerungen in ein Ganzes gebracht

und mit dem (unrichtig sogenannten) gegenseitigen Unterricht in Verbindung gesetzt zu haben. Auch der Streit, der über die Vorzüglichkeit der Schulmethoden des D. Bell und Lancasters, so wie über ihre Verdienste um dieselbe geführt wurde, machte einen edlen Wetteifer beider Partheien rege, durch welchen der Methode selbst ein bedeutender Vorschub geleistet worden ist.

So viel glaubte ich über die Entstehung der Methode vorausgehen lassen zu dürfen. Und nun eine nähere Beschreibung der Schulen und der Methode selbst.

In den Schulen, in welchen D. Bells Methode angenommen ist, wird die ganze sich in einem Local befindende Schülerzahl in Compagnien oder Rotten, die man gewöhnlich Clasen nennt, eingetheilt, deren jede aus Schülern besteht, die, so viel als möglich, in Ansehung ihres Könnens auf gleicher Stufe stehen müssen. Die Zahl der Schüler in einer Classe, sollte nach D. Bells Rathe immer so groß als möglich seyn, ohne jedoch die Zahl von 36 oder 40 zu übersteigen. Wetteifer wird unter den Schülern einer Abtheilung rege erhalten, sowohl beim Anfang der Schule durch die Aufstellung in den Classen, nach dem Verhältnisse ihrer frühern Fortschritte, als auch nachher durch den beständigen Wechsel ihrer Stellen, während der Übungen. Macht ein Schüler z. B. beim Lesen, einen Fehler, so muß er seine Stelle sogleich dem unter ihm stehenden Mitschüler abtreten, wenn dieser im Stande ist, den Fehler zu verbessern; fehlt aber auch dieser, so kommt die Reihe an den Folgen-

den ꝛc. Derjenige, welcher den Fehler corrigirt, rückt über alle, die es nicht konnten, hinauf ꝛc. Beim Stellenwechseln geht immer der Aufrückende im Angesicht der ganzen Classe hinauf; der Zurückverwiesene aber muß hinter dem Rücken seiner Mitschüler hinabgehen. Hat ein Knabe sich einige Zeitlang auf einer der höchsten Stellen in seiner Classe behauptet, so wird er in die nächste höhere versetzt, wo ihm der unterste Platz zu Theil wird. Eine Classe kann auf diese Art, nie durch einzelne träge oder unfähige Schüler aufgehalten werden, und jedes Individuum ist stets völlig beschäftigt.

Das beste Local für eine Schule nach dem Bell'schen Plane ist ein längliches Viereck.

Jede Classe hat ihren eigenen aus der Mitte der Schüler gewählten Monitor, welcher die Aufsicht über dieselbe führt, ihr beim Erlernen der Lectionen hilft und sie nachher überhört. Jeder dieser Monitoren hat wieder seinen Gehilfen (assistant teacher), der ihm zur Hand geht, auch wohl in seiner Abwesenheit sein Geschäft ganz übernimmt. Der Lehrer ernennt gewöhnlich den besten Schüler zu seinem Gehilfen (upper-or head-monitor), und dieser steht ihm in der allgemeinen Leitung der Schule bei. In einer neuen Schule sind zuweilen noch Untergehilfen (sub-ushers or monitors) nothwendig, deren jeder die Oberaufsicht über zwei oder drei Classen, oder über gewisse bestimmte Beschäftigungen derselben, z. B. über das Schreiben oder Rechnen führt. Im Nothfalle ernennt der Lehrer in einer neuen Schule wohl auch besondere Aufseher über allgemeine Stille und

Ordnung, über die Schulbücher, die Tafeln, Sandtische u. s. w. Sobald aber alles schon seinen gehörigen Gang geht, hören diese Ämter auf.

Des Lehrers oder Schulmeisters eigenes Geschäft ist, das Ganze zu übersehen, zu leiten und darüber zu wachen, daß alle Unterofficianten ihre Schuldigkeit thun. Von einem erhabenen Platze an dem einen Ende des Schulzimmers kann er die ganze Schule übersehen, und von da aus gibt er gewöhnlich seine Befehle. Es liegt ihm aber auch ob, die Classen einzeln fleißig zu besichtigen, und zu beobachten, ob alles seinen gehörigen Gang gehe. Ein oder zweimal die Woche muß er jede Classe einzeln prüfen und von Zeit zu Zeit zusehen, wie die Monitoren ihre Classen überhören und sie zurechtweisen. Überhaupt muß er immer dort gerade thätig seyn, wo seine Nachhülfe am nöthigsten ist.

Beim Unterricht selbst stellt Bell die Hauptregel auf, daß immer kurze und leichte, den Fähigkeiten oder vielmehr den Fortschritten der Schüler angemessene Übungen vorgenommen werden, und daß man nie über eine derselben wegschlüpfen dürfe, ehe sie gänzlich und gründlich von jedem Schüler der Abtheilung gefaßt worden ist.

Seit kurzem hat Bell die Einrichtung getroffen, daß jede Leselection in den niedern Classen zugleich durchs Lesen und Schreiben derselben erlernt wird. Sie wird nämlich zuerst aus dem Buche oder von einer Vorschrift, anfangs in Sand, nachher aber auf Schiefertafeln copirt, sodann von diesen abgelesen und zuletzt noch einmal ohne Buch, nach Dictation des Mo-

nitors, von der ganzen Classe auf die andere Seite der Tafel geschrieben. Das Ablesen geschieht in den untern Classen nach folgender allgemeinen Regel: der Monitor liest die aufgeschriebene Übung zuerst langsam und deutlich ab und die ganze Classe spricht ihm laut nach; hierauf liest sie jeder Schüler der Reihe nach eben so ab, während die übrigen sie laut nachsprechen. Macht hier einer einen Fehler, so nimmt der unter ihm stehende und ihn corrigirende seinen Platz ein; er aber versucht von neuem und zwar so oft, bis er die Stelle richtig liest, und sollte er auch während dieser wiederholten Versuche ultimus der Classe werden. Nun liest sie wieder jeder einzeln der Reihe nach ab, und die übrigen sprechen blos lispelnd nach. Haben alle die Lection durchgemacht, so wird sie wieder in ihre Bestandtheile zerlegt. Ein jeder liest der Reihe nach blos einen Theil, und zuletzt liest jeder eine größere Portion, die so abgemessen ist, daß die Reihe so oft als möglich an jeden Schüler kommt, und doch auch die Übung nicht zu sehr zerstückelt wird.

Bei der jetzt von Bell zum Lesenlernen eingeführten Methode, wird das Schreiben gleichsam nebenbei erlernt, und erst späterhin auf Papier mit Dinte und Feder geübt. Das Rechnen wird nach eben demselben Princip, wie das Lesen und Schreiben gelehrt; ja es bezieht sich sogar auch auf den Unterricht in der Religion, der dadurch sehr erleichtert wird, daß man mit dem Leichtesten anfängt und alles dem Fassungsvermögen der Schüler anpaßt.

Am Ende jeder Woche findet in den Bell'schen Schulen eine Prüfung Statt, bei welcher außer dem

Lehrer und Oberaufseher auch einige Fremde zugegen sind.

Der Methoden, nach welchen das Lesen gelehrt wird, gibt es hauptsächlich zwei: 1) das Malen der Buchstaben, Sylben, Ziffern u. s. w. in Sand und das Schreiben derselben auf Schiefertafeln; 2) das eigentliche Ablesen der Buchstaben, Sylben und Wörter aus den Büchern oder von den Tafeln. In Rücksicht des Lehrstoffs zerfällt das Lesenlernen in 4 Abtheilungen: 1) die Erlernung der Alphabete, der Ziffern und Redezeichen; 2) das Buchstabiren von Sylben oder einsylbigen Wörtern; 3) das Lesen mehrsylbiger Wörter, und 4) das Lesen ganzer Perioden, Sätze u. s. w. Das Lesen selbst zerfällt wieder: 1) in das Ablesen einzelner Buchstaben; 2) das buchstabenweise Lesen von Sylben oder einsylbigen Wörtern; 3) das Buchstabiren mehrsylbiger Wörter, ohne am Ende jeder Sylbe alle vorhergehenden auszusprechen; 4) das sylbenweise Lesen mehrsylbiger Wörter ohne sie zu buchstabiren; 5) das Lesen mit Beobachtung von Pausen zwischen den Wörtern, die nicht in ganz inniger Verbindung miteinander stehen und endlich 6) in das eigentliche Lesen mit Beobachtung der Redezeichen und des jedem einzelnen Worte, seinem Sinne nach zukommenden Nachdrucks.

Die ersten Übungen fürs Lesenlernen sind in den zwei vom National-Verein herausgegebenen Schulbüchleins (the National Societys books, Nr. I. und II.) enthalten, von denen Nr. I. in seiner ersten Abtheilung die verschiedenen gedruckten und geschriebenen Alphabete enthält: die 2te Abtheilung besteht aus

Buchstabir-Übungen in Sylben und einsylbigen Wörtern und die dritte aus dergleichen Übungen in mehrsylbigen, in Sylben abgetheilten Wörtern. Nr. II. enthält schon Leseübungen von welchen die in der ersten Abtheilung aus einsylbigen, in der zweiten aber aus mehrsylbigen Wörtern bestehen. Überall ist die genaueste Stufenfolge beobachtet.

Die Anfänger werden zuerst mit dem gedruckten Alphabete bekannt gemacht, indem sie die ihnen vorgezeigten Buchstaben mit dem Zeigefinger der rechten Hand im Sand nachzeichnen, der zu diesem Zwecke in eine Art von Trog geschüttet und durch Rütteln gleichmäßig in demselben verbreitet wird. Das Technische des Sandschreibens besteht in folgendem: der Monitor oder sein Gehilfe zeigt dem Schüler auf der Alphabets-Karte, welche vor ihm liegt und welche das erste Blatt in dem ersten Schulbuche ausmacht, einen Buchstaben, z. B. I, und malt ihn dann selbst mit seinem Zeigefinger im Sande. Der Schüler führt nun seinen Zeigefinger über diesen im Sande gemalten Buchstaben her, wobei ihm gewöhnlich im Anfange der Monitor den Finger leiten muß. Der Sand wird sodann wieder eben gestrichen, und jetzt versucht der Schüler denselben Buchstaben, dessen Vorschrift er noch vor sich liegen hat, selbst zu malen. Sein Monitor hilft ihm so lange, bis er es mit Fertigkeit zu thun im Stande ist. Nun wird die Vorschrift weggenommen, und er muß den Buchstaben malen, ohne ihn vor sich zu sehen, sondern indem man ihn blos nennt. Dann wird ein anderer Buchstabe, z. B. E, auf die nämliche Art vorgenommen; hat er auch diesen erlernt, so muß er I wiederholen, und so geht es

das ganze Alphabet durch. Mit dem Zeichen der Buchstaben in Sand verbindet Bell seit kurzem das Schreiben derselben auf Schiefertafeln, wodurch der Lehrer sich besser von dem Fleiße und den Fortschritten der Schüler überzeugen kann, und hierbei auch die Kinder zum Halten einer Feder vorbereitet werden. Sobald sich die Schüler an dem Sandtische mit dem ersten einfachsten Buchstaben, nämlich I vertraut gemacht haben, gehen sie zu den Schreibepulten, und versuchen daselbst, unter der Leitung ihrer Unterweiser, ihre Griffeln auf der zum ersten Schulbuch gehörigen Alphabets-Charte über den Buchstaben I hinzuführen, blos um sich die nöthige Bewegung der Hand eigen zu machen. Ist ihnen dies geläufig geworden, so zeichnen sie den Buchstaben mit einem Strich auf ihre Tafel und wiederholen dies so oft, bis sie ihn dem auf der Karte befindlichen ganz ähnlich machen können. Die geschriebenen Buchstaben werden dann auf obige vierfache Weise eingeübt. Ist das ganze Alphabet so in Abtheilungen von 4 Buchstaben durchgearbeitet, so wird es an den Pulten, aus dem Gedächtniße von der Classe aufgeschrieben, welches späterhin auch außer der Ordnung, nach Dictation, stehend geschieht, indem jeder Schüler einen Buchstaben nennt, bis das ganze Alphabet erschöpft ist.

Hat die Classe das große Alphabet auf die beschriebene Weise durchgegangen, so wird das kleine eben so vorgenommen und besondere Aufmerksamkeit auf die Buchstaben b, d, p, und g verwendet. Sobald die Schüler das große und kleine gedruckte Alphabet, so wie auch die Ziffern inne haben, werden sie mit dem kleinen geschriebenen Alphabete bekannt ge-

macht. Man fängt mit i, l, t, o an, nimmt dann die Vocale, a, e, i, o, u, y und nachher entweder das Alphabet nach der gewöhnlichen Ordnung, oder sogleich die Sylbenübungen la, le, li, lo, lu etc. vor, wobei die Schüler zugleich buchstabiren lernen. Bei gehörigem Verfahren ist eine Woche hinreichend, das kleine geschriebene Alphabet zu erlernen. Sind die Schüler mit den verschiedenen Alphabeten vertraut, so gehen sie zu kurzen Sylben über, welche sie am besten eben so wie die einzelnen Buchstaben durchs Schreiben auf ihre Tafeln und nachheriges Ablesen derselben erlernen. Das Pensum besteht anfänglich gewöhnlich aus 4, 5 oder 6 Sylben, z. B., la, le, li, lo, lu. Der Monitor fordert irgend einen Schüler auf, anzufangen, und dieser nennt blos den Buchstaben: l, der folgende: a; der 3te spricht die Sylbe la aus; der 4te l; der 5te e; der 6te le etc. Eben so rückwärts: lu, lo, li, le, la. Hierauf befiehlt der Monitor: Bücher zugemacht! und läßt die Schüler, ohne das Buch oder Blatt vor sich zu haben, die Sylben außer der Ordnung buchstabiren. Ist man damit fertig, so werden die Bücher wieder vorgenommen und die nächste Zeile wird eben so durchgegangen. Nie muß eine Lection länger als 10 oder 15 Minuten dauern.

Sobald die einsylbigen Wörter durchgegangen sind, hat der Schüler auch alle Schwierigkeiten überwunden; denn alle, selbst die längsten Wörter, welche die folgenden Übungen ausmachen, lassen sich auf Sylben zurückführen, und werden auch nach Bells Plan beim Lesen anfangs in Sylben zergliedert und sylbenweise und erst nachher als ein Ganzes gelesen.

Die dritte Abtheilung des ersten Büchleins enthält auf 5 Blättchen zwey — drei — und mehrsylbige Wörter, die in Sylben abgetheilt sind. Z. B. das Wort „Bescheidenheit“ wird so gelesen: der erste Schüler liest: Be=; der 2te schei=; der 3te den=; der 4te heit=; der 5te Bescheidenheit u. s. w. Dieses Sylbenlesen dauert jedoch nur kurze Zeit, und nachher wird das Pensum wortweise vor= und rückwärts gelesen, zuletzt auch die schweren Wörter einzeln buchstabirt und auf die Tafeln geschrieben. Mehrsylbige Wörter werden gleich in ganzen Sylben ohne Wiederholung jeder einzelnen Sylbe gelesen und am Ende ausgesprochen; z. B. Un — ü — ber — wind — lich — keit Unüberwindlichkeit.

Eben so wie früher einzelne Sylben und einsylbige Wörter durchs Schreiben derselben auf Tafeln eingeübt wurden, so werden auch jetzt mehrsylbige Wörter auf die Tafeln geschrieben. Statt daß früher die Buchstaben einzeln ausgesprochen und aufgeschrieben werden mußten, werden nun von einem Schüler nach dem andern ganze Sylben aufgegeben und von allen Schülern der Classe niedergeschrieben. Bei dem Worte „Höflichkeit“ z. B. sagt der 1te Schüler: Höf — und die ganze Classe schreibt die Sylbe auf die Tafeln; der 2te sagt lich; der 3te keit; und alle schreiben es nieder; der 1te spricht sodann das Wort Höflichkeit aus. Jede Buchstabirübung ist eine Schreibübung, und so auch umgekehrt, jede Schreibübung eine Buchstabirübung.

Nun sind alle Schwierigkeiten des Lesenlernens überwunden, und es wird jetzt darauf gesehen, daß richtig und mit Ausdruck gelesen wird. Im Anfang

liest der Monitor das Pensum im 2ten Schulbüchlein, indem er die gehörigen Pausen beobachtet, vor, und die ganze Classe spricht ihm jeden Absatz nach. Darauf lesen die Schüler von oben an, einer nach dem andern, dasselbe eben so ab, während die übrigen alles laut nachsprechen. Sodann liest ein jeder einzeln den Satz noch einmal und die ganze Classe spricht ihm leise nach. Zuletzt liest jeder nach der Reihe nur einen Theil des Pensums, während die übrigen ebenfalls alles leise wiederholen. Jeder Schüler nach der Reihe liest so lange, bis der Monitor, der die Länge des Abschnitts nach den Fortschritten seiner Classe abmißt, sagt: Halt! Die Übung wird nun von neuem angefangen, und so lange fortgesetzt, bis den Schülern das Aufgegebene ganz eigen geworden ist.

Von der ersten Abtheilung des zweiten Büchleins, schreitet man zur zweiten die aus mehrsylbigen Wörtern besteht, die aber hier nicht wie dort in Sylben zerlegt sind. Man sieht hier vorzüglich darauf, daß alle Pausen genau beobachtet, und Wörter, die zusammen gehören, auch zusammen gelesen werden. Späterhin liest jeder Schüler einen Satz, ohne so lange zwischen den Wörtern, die nicht unmittelbar zusammengehören, zu pausiren, und das Lesen richtet sich nun mehr nach dem Sinne des Inhalts. Hat der Schüler auch das zweite Büchlein durchgearbeitet, dann kann er schon alle folgenden Schulbücher ohne Schwierigkeit lesen, die zugleich den Unterricht in der Religion enthalten, und die er nun mit Nutzen zu lesen vermag.

Gleich dem Leseunterricht wird auch der Unterricht im Rechnen, und selbst in der Religion ertheilt.

Der Letztere scheint bei dieser Methode der schwierigste zu seyn; darum will ich nur Einiges noch darüber hinzufügen.

Auch hier macht man den Anfang mit kleinen leicht faßlichen Sätzen und geht nach und nach zu den größern über.

Schon beim Eintritt in die Schule beginnt man mit dem Vater unser, von dem das Kind täglich ein Stück erlernen muß, und dann werden Morgen-, Tisch- und Abend-, so wie auch Kirchen- und Schul-Gebete auswendig gelernt. Diesen religiösen Gedächtnißübungen widmet man, ehe das Kind noch lesen kann, täglich beim Anfange der Schule etwa $\frac{1}{4}$ Stunde. Der Monitor der Classe sagt einen Theil eines Gebetes deutlich und mit Beobachtung der Absätze vor, z. B. Vater unser — der du bist im Himmel u. s. w. Dieser wird von der ganzen Classe zusammen laut nachgesprochen und nachher von den Schülern der Reihe nach wiederholt, so, daß jeder nur ein kleines Stück davon hersagt. Sobald die Schüler im Stande sind etwas zu lesen, wird der Religionsunterricht mit den Übungen im Lesen verbunden, und alle Lesebücher enthalten, auserlesene Stellen der heiligen Schrift und Religionslehren. Der Katechismus der englischen Kirche wird ganz vorzüglich eingeübt; man bedient sich meistens des in Frage und Antworten abgefaßten. (The Churoh Catechism broke into schort questions: with the answers at length instead of relerences by figures.)

Von den eigentlichen Lesebüchern wird das, welches die Bergpredigt Jesu enthält, zuerst gele-

sen, und hier, so wie bei allen folgenden, werden die Schüler nach jedem durchgenommenen Pensum hinsichtlich des Inhalts und der Bedeutung des Gelesenen befragt. Noch vor kurzem lag das Geschäft dieses Catechisirens in allen Classen, den Monitoren derselben ob; sie verwandelten das Gelesene in Fragen und die Schüler mußten die Antworten auffinden; jetzt aber läßt man in den höhern Classen der Londner Central-Schule die Schüler sich einander selbst auf diese Art befragen und beantworten, und die Monitoren haben blos darauf zu achten, daß keine Fehler begangen werden. Anfangs wird ihnen bei diesen Prüfungen erlaubt, die Bücher vor sich zu haben, nachher aber müssen sie die Antworten ohne Buch finden, und hiebei verliert der Fehlende seine Stelle eben so, wie bei andern Übungen.

Nach der Bergpredigt wird gewöhnlich das Büchlein, welches die Gleichnisse Christi (Parables of our blessed Saviour, extracted from the new Testament. London 1814.), und dann das, welches seine Wunder (Miracles of our blessed Saviour, London 1812.) enthält, vorgenommen; hierauf folgen seine Reden, (Discours of our blessed Saviour, London 1814.), und zuletzt seine Lebensgeschichte überhaupt. (The history of our blessed Saviour, London 1815.) Alle diese Bücher sind in Duodez und enthalten höchstens 24 Seiten. Nach diesen geht es an Osterwald's abgekürzte biblische Geschichte (An Abridgment of the history of the Bible, London 1815. ebenfalls 24 Seiten in Duodez), und zuletzt, wenn die Schüler alle Schwierigkeiten im Lesen überwunden ha-

ben, und ihr Verstand sich einigermassen ausgebildet hat, wird in der Bibel selbst gelesen.

In den Schulen, in welchen Lancasters Plan befolgt wird, sind die Schüler beiderlei Geschlechts beim Elementarunterricht in 2 verschiedene Classenarten abgetheilt, nämlich einmal nach ihren Fertigkeiten im Lesen und Schreiben und dann nach ihren Fähigkeiten im Rechnen. In ersterer Hinsicht finden 8 und in letzterer 10 Classen Statt. Jede Classe hat ihre eigenen Beschäftigungen; beim Schreiben sind sie folgende:

Die 1te Classe malt das Alphabet in Sand.

Die 2te schreibt das Alphabet und Sylben von zwei Buchstaben auf Schiefertafeln.

Die 3te schreibt Sylben von drei Buchstaben.

Die 4te von vier Buchstaben.

Die 5te von fünf oder sechs Buchstaben.

Die 6te schreibt Wörter von zwei Sylben.

Die 7te und 8te schreibt längere Wörter, nicht nur auf die Tafeln, sondern gelegenheitlich auch in Schreibebücher mit Feder und Tinte.

Da das Buchstabiren mit dem Schreibenlernen innig verbunden ist, indem Beides zu gleicher Zeit erlernt wird, so gilt für das Buchstabiren und Lesen dieselbe Classeneintheilung wie für das Schreiben.

Beim Lesenlernen beschäftigt sich

Die 1te Classe mit dem Alphabet.

Die 2te mit Buchstabiren von Wörtern und Sylben von zwei Buchstaben.

Die 3te von drei Buchstaben.

Die 4te von vier Buchstaben.

Die 5te von fünf oder sechs Buchstaben und mit Lesen einsylbiger Wörter.

Die 6te mit Buchstaben von Wörtern von zwei Sylben und mit Lesen kurzer Sätze.

Die 7te mit Buchstabiren mehrsylbiger Wörter und mit Lesen gemischter Wörtern in längern Sätzen.

Die 8te mit Lesen in der Bibel und nur gelegenheitlich mit Buchstabiren besonders schwerer Wörter.

Die Arbeiten der zehn Rechenklassen, welche von den Schülern der vier höchsten Lese- und Schreibe-Classen gebildet werden, sind folgende:

Die 1te Classe schreibt und setzt die verschiedenen Ziffern zusammen.

Die 2te lernt Addition mit unbenannten Zahlen;
Die 3te — Subtraction — — — — —
Die 4te — Multiplication — — — — —
— 5te — Division — — — — —
— 6te — Addition mit benannten Zahlen;
— 7te — Subtraction — — — — —
— 8te — Multiplication — — — — —
— 9te — Division — — — — —
— 10te — die Regel de tri u. s. w.

In den Lancaster'schen Schulen werden (die 2 höchsten Classen ausgenommen, welche in der Bibel lesen) keine Bücher gebraucht, sondern Statt derselben gedruckte Tabellen, die von zweierlei Art sind: Die einen, größern, sind mit großer Schrift gedruckt, und enthalten die Buchstabir-, Lese- und Rechen-Übungen;

sie werden an der Wand aufgehängt. Der andern, kleinern, bedienen sich die Classenmonitoren zum Dictiren der Pensa beim Schreiben und beim Rechnen. Beide Arten bestehen aus Brettchen, die auf einer Seite oder auf beiden Seiten mit gedruckten Tabellen beklebt werden.

Der Methoden, nach welchen in den Lancaster'schen Schulen der Unterricht ertheilt wird, gibt es hauptsächlich drei: nämlich 1) indem die Classenmonitoren von dazu bestimmten Tafeln dictiren und die Classe es auf ihre Schiefertafeln niederschreibt; 2) indem die Schüler von Tabellen, welche an der Wand hängen, lesen, und 3) indem der Monitor einer gewissen Abtheilung seine Schüler über das Durchgegangene befragt.

Die Zirkel in welchen die Schüler lesen lernen, dienen am schicklichsten auch zum Unterricht in der Moral und Religion. Die Tabellen enthalten Sprüche aus der Schrift und jedem Spruche ist eine sich auf seinen Inhalt beziehende Frage vorgedruckt; der Vers selbst ist die Antwort. Die weitere Unterweisung in der Religion wird den Geistlichen der verschiedenen Religionspartheien überlassen. Besonders sieht man auf das pünktliche Besuchen der Kirchen und der Sonntagsschulen, deren jetzt fast jede Secte in England ihre eigenen hat, und die sämmtlich in der Hauptsache Religionsunterricht zum Zweck haben.

Jede Classe enthält eine bestimmte Anzahl von Schülern, welche gleichen Unterricht genießen und ein und dasselbe miteinander betreiben.

Alle Classen können jedoch nicht von dem Lehrer oder Meister beschäftigt werden, obwohl er die Ober-

aufsicht führt und das Ganze leitet, sondern jeder Classe ist ein Schüler aus der nächstfolgenden zum Lehrer und Leiter gegeben. Wer es einmal bis zum Buchstabiren mit 2 Buchstaben gebracht hat, der wird schon Lehrer und Aufseher für die ABC-Schüler, und so durch alle Classen durch. Alle Schüler werden auf diese Weise durch Schüler unterrichtet.

Der Meister aber, der das ganze Triebwerk in Bewegung setzt und im Gang erhält, untersucht von Zeit zu Zeit sowohl das Producirte, um zu sehen, ob es für die nächste Classe oder Abtheilung tauglich ist oder nicht, als auch die Räder, ob sie ihre Schuldigkeit thun oder nicht; im letztern Falle werden neue Räder eingesetzt, damit das Ganze nicht in's Stocken gerathe; und so muß denn das Triebwerk in schönster Ordnung fortgehen.

Der Unterricht selbst beginnt mit der Kenntniß der Buchstaben, und zwar auf eine doppelte Weise: entweder muß der Schüler die Buchstaben durch Bilden oder Nachzeichnen kennen lernen, oder der Buchstabe wird ihm zum Merken auf einer Wandfibel vorgehalten. Um die Kosten zu vermeiden, welche die Anschaffung des Papiers, der Schiefertafeln, Federn, Bleistifte rc. verursachen würde, werden die Tische mit feinem Sand bestreut, in welchem der Schüler die vorgezeichneten Buchstaben und so auch die Zahlen mit dem natürlichen Griffel — dem Finger — nachzeichnet. Dieß hat zugleich den Vortheil, daß man die gemachten Buchstaben schnell verwischen, den Sand leicht ebnen und die Übung aufs neue fortsetzen kann. Der Sand selbst wird entweder von weißer, röthlicher oder

brauner Farbe genommen, je nachdem die Farbe des Tisches beschaffen ist, von der er verschieden seyn muß, damit die gemachten Buchstaben recht in die Augen fallen.

Als Lancaster's Schule aus 800 Schülern bestand, waren für jede Classe 10 Tische da, und an jedem Tische saßen 10 Schüler von einer Classe, welchen immer ein Schüler als Lehrer und Aufseher beigegeben war. Freylich wird dazu ein großer Saal erfordert. Die Schule zu Manchester ist gegenwärtig die größte, und kann über 1000 Kinder fassen. Dennoch kann in einer so großen Schule sehr leicht Ordnung erhalten werden. Es dürfen nur alle Schüler in steter Selbstbeschäftigung erhalten werden, und dieß geschieht dadurch, daß sie mit Schreiben anfangen, und zwar auf die vorgeschriebene Weise, wobey sie denn immer Beschäftigung finden. Die Ordnung und Ruhe wird aber auch dadurch erhalten, daß zehn Schülern immer einer als Aufseher und Lehrer vorsteht, daß jede Classe, getrennt von der übrigen, arbeitet, daß eine von der andern aufgemuntert und zur Arbeit angespornt wird, daß selbst die Aufseher miteinander wetteifern, und daß endlich der Meister, welcher über alle gebietet, urtheilt, richtet, sein Augenmerk auf alle wendet. Überdieß sind aus den Schülern wieder verschiedene Aufseher aufgestellt, welche den Namen Monitors führen, und zwar Teaching monitors, Aufseher auf das Lernen selbst, Wordmonitors Disciplinaufseher, Monitors of ruling, Aufseher auf das Liniiren der Schreibbücher, Monitors of slates, Aufseher auf die Schieferta-

feln, Insputing monitors, Aufseher auf die Fortschritte der Classen im Lesen, Schreiben ꝛc.

Außer der beschriebenen Schreiblesemethode hat Lancaster auch noch eine Leselehrmethode mittelst einer Wandfibel empfohlen, vor welcher immer 12 Schüler mit einem Monitor stehen, der die Buchstaben ausfragt. So wie denn überhaupt in den englischen Fabriken viel mit wenig Kräften geleistet wird, so wollte dies Lancaster auch in der Schule thun, und verwandelte daher die Schule als Bildungsort in eine Fabrik, wo man sich einander immer in die Hände arbeitet und wo das Rohe und Uncultivirte alle Stufen hindurchlaufen muß, bis es die rechte Politur und die rechte Gestalt erlangt.

So geht es denn fabrikmäßig seinen einmal gewohnten Gang immer auf ein und dieselbe Weise fort. Der Schüler wird von einer Hand in die andere gegeben, und für fertig erklärt, wenn er aus den Händen des letzten Bearbeiters gelegt ist. Nach dieser kurzen Darstellung kann man sich einen deutlichen Begriff von der Bell- und Lancaster'schen sogenannten Unterrichtsweise machen. Es ist also nicht nöthig, sich noch weitläufiger darüber zu verbreiten. Wer sich näher damit bekannt machen will, der lese folgende Schriften:

Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in einer Schule. — Ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisciplin in niedern Volksschulen, von Joseph Lancaster, übersetzt von Natorp 1808. (1 Rthlr. 4 Gr.)

Ferner ist zu empfehlen,

Natorps Schrift: A. Bell und Jos. Lancaster — Bemerkungen über die von demselben eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehr-Art Essen und Duisburg 1817. (14 Gr.)

Tilgenkamp, Bells Schulmethodus, Duisburg 1808. (12 Gr.)

Besonders aber: Der gegenseitige Unterricht. Geschichte seiner Entstehung und Ausbreitung, durch Bell, Lancaster und andere. Ausführliche Beschreibung seiner Anwendung in den englischen und französischen Elementarschulen. Auf Befehl Sr. Russisch-Kaiserlichen Majestät, von Joseph Hamel. Paris 1818. mit 12 Kupfertafeln, und den Bildnissen Bells und Lancasters.

Bei allen bisherigen Methoden war es immer nur der Lehrer, welcher unterrichtete, und welcher allein dazu geschickt seyn kann. Die Bell- und Lancaster'sche Methode aber hat das Eigene, daß der Schüler den Schüler unterrichtet. Erwägen wir aber, daß das Unterrichten keine so leichte Sache sey, daß nur ein wahrhaftes Bilden des Menschen zum Menschen, ein Anregen und Entfalten des Geistes und Herzens, wobei das Kind immer selbstthätig ist, ein Unterrichten genannt werden könne; so werden wir leicht einsehen, daß jenes Unterrichten, weiter nichts als ein Abrichten, ein Dressiren sey. Erwägen wir ferner, daß zum Unterrichten verständige, kenntnißreiche und gewandte Männer, eigentliche Bildner gehören, deren Sache es ist, die Seele der Kinder aus dem Schlummer zu

wecken, die Kinder an's denken zu gewöhnen, sie verstehen und sprechen zu lehren, in ihren Herzen edle Gefühle anzuregen u. s. w. so wird uns ebenfalls einleuchten, daß diejenigen zu Lehrern völlig untauglich sind, welche selbst nicht gebildet, sondern nur mechanisch abgerichtet und welche in allem nur einen Schritt weiter sind als ihre Schüler.

Wir erblicken demnach in der Bell- und Lancaster'schen Methode nichts als bloßen groben Mechanismus, ein künstliches Treibwerk, wo immer ein Rad das Andere treibt. Sie ist daher vom Grunde aus verdorben, weil sie, was doch erstes und Haupterforderniß der Methode seyn muß, nicht bildend ist. Die ganze Unterweisung in der Bell- und Lancaster'schen Schule erstreckt sich daher blos hauptsächlich auf die mechanischen und technischen Theile des Unterrichts, auf Buchstabiren, Syllabiren, Lesen, Schreiben und Rechnen. Auch der Religionsunterricht wird mechanisch ertheilt. Auf die Bildung des Geistes und Gemüthes, was die Hauptsache ist, hat sie gar keinen Einfluß. Darum muß diese Methode schlechterdings aus allen Schulen verbannt bleiben, in welchen unterrichtet und gebildet werden soll.

Dennoch verdienen Bell und Lancaster durch ihre Schuleinrichtung allen Beifall und alle Hochachtung, wenn man Rücksicht nimmt auf den Zustand der Volksbildung in England, und sie nach den Bedürfnissen ihres Vaterlandes beurtheilet.

England ist nämlich sehr arm an Volksschulen, und der Staat kümmert sich leider nicht um den öffent-

lichen Unterricht. Die Ältern sind daher genöthigt, selbst für den Unterricht ihrer Kinder zu sorgen, woher es denn kommt, daß der größte Theil der Volksjugend, besonders der ärmern Classe ganz ununterrichtet bleibt. Man mußte also darauf denken, daß 100, ja wohl 1000 Schüler den Unterricht zugleich und zwar auf die wohlfeilste Weise erhalten können. Und dieß wollten Bell und Lancaster durch ihre Schuleinrichtung bezwecken, dieß haben sie bezweckt, konnten sie nur auf diese Weise bezwecken.

Der Fabrikgeist ihres Vaterlandes leitete sie auf die Idee einer großen Unterrichtsmaschine, die sie mit wenig Kräften in Bewegung setzen, und womit sie große Wirkungen hervorbringen wollten!

In Frankreich, Spanien, Rußland und Schweden, auch in Amerika, wo der Mangel an Volksschulen ebenfalls noch groß ist, und die Volksbildung bisher sehr vernachläßigt wurde, hat man diese Methode eingeführt und angewendet. In Frankreich beläuft sich die Anzahl dieser Schulen auf 400. Man will berechnet haben, daß die 50,000 Kinder, die allein in Paris Elementarunterricht bedürfen, nach der neuen Methode $2\frac{1}{2}$ Millionen Franken weniger als nach der alten kosten würden. Daß nur diese Nachricht nicht zu den Ohren unserer Finanzmänner kommt; sie möchten sonst für unsre Schulen sehr übel speculiren.

Wenn man aber diese Methode auf dieselbe Weise auch in Teutschland einführen wollte, und wirklich hie und da eingeführt hat, so wäre und ist das eine Versündigung an der Jugend und an der Menschheit. Damit wird jedoch nicht geläugnet, daß es bei über-

füllten Classen, wo nur ein Lehrer angestellt werden kann, nicht von Nutzen sey, wenn man aus den Lernenden die Tüchtigsten aushebt, und ihnen einzelne Abtheilungen zum Unterrichten in dem, worin sie selbst fest sind, übergibt. Nur muß dieß mit verständiger Auswahl geschehen, die Gewählten müssen genau angeleitet werden, was und wie sie es zu lehren haben, es muß als eine besondere Auszeichnung gelten, zu dieser Würde zu gelangen, und man muß den Gehilfen nur das überlassen, was weniger für eigentlichen Unterricht gelten kann. In den sächsischen Fürstenschulen z. B. gehört es mit zur Pflicht der Älteren, die Jüngeren zu unterweisen. Und eben durch Lehren lernen jene mit und gelangen erst so zu einer gewissen Sicherheit des Wissens.

Auch Schullehrer bedienen sich in sehr vollen Classen dieser Hilfe mit gutem Erfolg, wo es auf Abfragen des Gelernten, auf Durchsehung und Verbesserung des Geschriebenen, des Gelesenen, des Gerechneten u. s. w., ankommt. Auf diese Weise kann also für die Lehrenden sowohl als für die Lernenden ein heilsamer Zweck erreicht werden.

Witte's Verfahrungsweise seinen Sohn das Lesen zu lehren.

D. Witte, früherhin Prediger in Lochau bei Halle, der sich an seinem Sohne, dem berühmten D. Carl Witte, welcher mit dem 9ten Jahre Student, mit dem 13ten Doctor philosophiae, und im

16ten

16ten Doctor juris utriusque geworden, und gegenwärtig eine zweijährige gelehrte Reise macht, wozu ihm der König von Preußen jährlich 600 Thlr. verwilligte, als einen wahren Erzieher und Bildner bewährte, hat uns in demselben auch ein lebendiges Beispiel gegeben, was eine naturgemäße Erziehung, eine gleichmäßige Entwickelung und Bildung des ganzen Menschen, von der frühesten Jugend an bis zu seiner Reife vermöge. Ich bewundere daher weniger das ausgezeichnete Wissen und die Gelehrsamkeit seines Sohnes, als vielmehr ihn den Erzieher und Bildner, der alles geleistet hat, was nur ein Vater und ein Erzieher leisten kann. So erzogen, geleitet und gebildet mußte der Sohn werden, was er geworden ist, und was jedes andere gut organisirte Kind an seiner Stelle geworden wäre. Was er ist, hat er also dem Vater zu verdanken. Und es wäre zu wünschen, daß es lauter solche Väter und Erzieher, jeder in seiner Art, gäbe! Zu welch' hoher Stufe würde dann die Menschheit erhoben werden! Ihre vollkommene Gestaltung liegt doch in der Regel in der Hand des Erziehers und Bildners. So interessant und belehrend es nun überhaupt ist, sich mit der Art und Weise, wie Witte seinen Sohn erzog, bekannt zu machen, so sehr muß uns auch daran gelegen seyn, zu wissen, wie er ihn im ABC unterrichtete. Witte's ganze Verfahrungsweise finden wir genau und umständlich beschrieben in der wichtigen Schrift:

Karl Witte, oder: Erziehungs- und Bildungsgeschichte desselben; ein Buch für Ältern und Erziehende. Herausgegeben von

dessen Vater, dem Prediger, D. Karl Witte. In zwei Bänden. Leipzig bei Brockhaus 1819. (5 fl. 24 kr.)

Hieraus theile ich nun das hieher Gehörige mit.

Karl lernte das Lesen spielend.

„Als wir (Ältern), erzählt der Vater, es erreicht hatten, daß Karl lesen zu lernen wünschte, (er war zwischen drei und vier Jahr alt) so kaufte ich in Leipzig das kleine, gedruckte, teutsche ABC zehn Mal; desgleichen, das große. Eben so das kleine und große lateinische; ferner die Scheidezeichen und die Ziffern von 0 bis 9. Alles zehn Mal. Jeder Buchstabe war drei Zoll lang und auf ein Hölzchen geklebt. Alles Angeführte warf ich in einen Kasten, und zeigte ihm das Ganze als ein neues Spielzeug, das Buchstabenspiel.

Dann setzten wir alle drei uns auf die Decke, suchten die kleinen teutschen (gedruckten) heraus, rührten sie durcheinander, und nahmen blindlings einen davon. Der Ergriffene wurde förmlich und feierlich besehen, genannt, besonders aber laut und deutlich ausgesprochen. Er ging von Hand zu Hand, und jeder that das Erwähnte &c.

Ich versichere, daß nur sehr wenige Tage, und an diesen Tagen nur wenige Viertelstunden erforderlich waren, bis Karl alle 24 kannte und nannte.

Die großen teutschen Buchstaben wurden gelegentlich, wie von Ungefähr mit herangezogen.

Bald forderte meine Frau mich, bald ich sie, bald Karl einen von uns auf, zu besehen, wie der oder jener große von demselben kleinen abweiche ꝛc.

Als er beide Arten von Buchstaben ganz inne hatte, warf ich heimlich einige kleine lateinische (gedruckte) Buchstaben unter die teutschen. Kam dann einer von ihnen zum Vorschein, so wurde es gemeinschaftlich bewundert und belacht, wie sich der lateinische unter die teutschen verirrt habe. Karl mußte den entsprechenden teutschen suchen und beide miteinander vergleichen. Auf diesem Wege dauerte es gar nicht lange, so kannte er auch die kleinen lateinischen vollkommen. Nun war der Schritt zu den großen unbedeutend! Besonders, da er jetzt schon sehr oft für sich selbst damit spielte.

Er setzte nämlich seinen Buchstabenkasten zur rechten Hand neben sich, griff heraus, was er traf, und sagte laut: g, b, h ꝛc. War er ungewiß, so fragte er einen von uns, der in seiner Nähe war. Auch achteten wir immer (unvermerkt) auf ihn, und lachten ihn neckend aus, wenn er einen Buchstaben falsch genannt hatte. Als er sie einigermaßen kannte, ließen wir ihn den Lehrer vorstellen, und uns fragen ꝛc. Als er die Buchstaben alle kannte, nahmen die gleich nachher folgenden Unterredungen darüber zur Erweckung des Nachdenkens ihren Anfang. Es fand aber nicht gerade in der Ordnung statt, noch wurde so viel auf einmal durchgenommen, als dort angegeben ist; sondern es richtete sich genau nach Zeit und Umständen. Angefangen wurde natürlich mit der Aussprache der selbstlautenden Buchstaben ꝛc. Kaum

war er hierin einigermaßen vorgeschritten, so setzten wir Sylben und bald darauf Worte zusammen ꝛc. Er kannte alle Buchstaben genau, bildete ohne Mühe und sehr richtig Sylben und Worte daraus, und setzte sogar Redensarten zusammen. Auch hatte er die Ziffern und Scheidezeichen nebenher kennen gelernt, und wußte sich ihrer zu bedienen. Die Buchstaben, aus welchen Karl selbst bis jetzt Worte bildete waren drei Zoll lang, und die, welche erst später zum Vorschein kommen, waren kaum eine Linie lang. Dieß mißfiel ihm. Ich war daher ungemein froh, als ich einige sehr kurze und drollige Geschichten auffand, die er gern durchlas, und mit freudigem Lachen uns freiwillig, ja mehrmals widerholte. „Siehst du, sagte ich jetzt, wie angenehm es ist, lesen zu können ꝛc.? Er beschäftigte sich täglich lieber und mehr damit! Kurz, es währte nicht lange, so durfte ich nur zweckmäßige Bücher anschaffen. Er las sie begierig, und viele derselben zwei bis dreimal.“ —

Nur ein Paar Fragen hänge ich an:

Könte nicht dasselbe Buchstabenspiel auch in Schulen mit mehrern Kindern zugleich mit gleich gutem Erfolge gespielt werden? Müßten sich nicht die Buchstaben, wenn man sie von Hand zu Hand gibt, sie erst die Fähigern, dann die Minderfähigen nennen läßt ꝛc. bald dem Gedächtnisse aller fest einprägen? Bleiben nicht gerade so die Kinder, die so gerne spielen in ihrer Welt, während sie außerdem die Schule als eine ganz neue fremde Welt anstaunen? Muß ihnen nicht auf diese Weise das Lernen zur Freude, die Schule zur Lust werden? —

Unterredungen mit Karl über die Buchstaben.

Erster Tag.

Von den selbstlautenden Buchstaben.

Vater. Du weißt nun zwar, liebes Kind, wie die Buchstaben heißen, aber du weißt noch nicht, wie sie ausgesprochen werden. Das Zeichen A heißt A, und wird auch A ausgesprochen, das Zeichen B heißt aber Be, und wird doch nicht Be ausgesprochen, sondern so weit man dieß kann, als Be ohne e. (Er macht mit dem Munde und besonders mit den Lippen die nöthigen Bewegungen, um das Be ohne e ihm anzudeuten). Nicht wahr, du hörst eigentlich keinen Laut, wie beim A. Daher könnte man das A einen lautenden (tönenden, klingenden) Buchstaben nennen, das B aber einen nicht selbst lautenden (nicht selbst tönenden, klingenden). Karl. Lautet denn allein das A? lieber Vater?

V. Nein, mein Sohn! Es gibt noch andre lautende Buchstaben. Außer dem A nämlich zunächst noch: e, i, o und u. Diese fünf Buchstaben könnte man auch Hauptbuchstaben nennen, weil ohne sie, oder ihres Gleichen keine einzige Sylbe gebildet werden kann. K. Sie sagen: Ihres Gleichen; was meynen Sie damit?

V. Ich meyne Buchstaben, die ebenfalls selbst lauten (klingen, tönen) so wie a, e, i, o, u, aber doch im Grunde nur aus diesen gemacht sind, oder: ihre Kinder heißen können, z. B. das ä (nicht ae

ausgesprochen), das vom a und e herkommt, oder als ein Kind von a und e anzusehen ist. Ferner das: y, das ungefähr wie das: i klingt, und auch sein Bruder genannt werden könnte. Ferner das ö (ja nicht oe!) das von o und e herkommt; endlich das: ü, das von u und i herkommt. Auch diese kannst du als selbstlautende Buchstaben ansehen. Sie alle lauten gerade eben so, wie sie heißen. Nenne sie mir also einmal und zähle dabei. K. 1) a.

V. Und wie wird das a ausgesprochen? K. I nun! lieber Vater, a wird a ausgesprochen.

V. Meine Frage ist gar nicht unnütz; denn wird etwa b auch be ausgesprochen? K. Ach nein, sondern nur: (er bemüht sich be ohn e auszusprechen).

V. Wie heißt der zweite Buchstabe, der selbst lautet? K. e.

V. Und wie sprichst du ihn aus? K. Auch e.

V. Wie heißt der Sohn dieser beiden. K. ä.

V. Recht, mein Kind! und wie wird er ausgesprochen? K. Auch ä.

V. Manche Leute sagen statt ä lieber ae. Ist das richtig! K. Nein!

V. Warum nicht? ä ist ja das Kind von a und e, folglich muß es ae heißen. K. Nein, lieber Vater! ich bin das Kind von Vater und Mutter. Heiße ich darum Vater-Mutter? Nein, ich heiße Karl.

V. Ja so! nun darin hast du recht! also ä. Wie heißt der vierte selbstlautende Buchstabe? K. i, und wird auch i ausgesprochen.

V. Wie heißt sein Bruder? K. y. Wie wird der doch ausgesprochen!

V. Auch wie ein i; (es ist das griechische i). Der sechste aber, hurtig! K. O den weiß ich. Er heißt o, und wird auch o ausgesprochen.

V. Der siebente ist mit ihm verwandt. Wie heißt er? K. ö, wird ö ausgesprochen, und seine Ältern heißen o und e.

V. Der achte? K. u, und wird auch u ausgesprochen.

V. Gut! nun fehlt nur noch einer, der neunte. Wie heißt der? K. besinnt sich und wiederholt halblaut: a, e, ä, i, y, o, ö, u — — Ach nun weiß ich es, ü heißt er, und wird auch: ü ausgesprochen. Seine Ältern sind u und i. Nun weiß ich sie alle neun: a, e, ä, i, y, o, ö, u und ü.

V. Sage sie einmal rückwärts her. K. ü, u, ö, o, y, i, ä, e, a.

V. Sage sie noch einmal außer der Ordnung her, lasse aber so viel als möglich Ältern und Kinder oder Geschwister zusammen! K. Was ist das: Geschwister?

V. Bruder und Bruder, oder Schwester und Schwester, oder Bruder und Schwester. K. Ach so! nun weiß ich's. Sie meinen das i und das y. Dann nehme ich zu dem i das u, und erhalte das ü. Das a und e geben mir das ä, und das o und e das ö. Nun habe ich sie doch alle genannt?

V. Ja mein Kind! Zur Belohnung sage sie mir nun noch alle neun, aber ganz ausser ihrer Ord-

nung her! K. ä, y, ö, ü, u, o, i, e, a. (Er lächelt).

V. kleiner Schalk! meinst du, daß ich es nicht gemerkt habe, daß du doch eine Ordnung beobachtet hast? Du hast die unreinen selbstlautenden Buchstaben, als ä, y, ö und ü, zuerst und von vorn her, die reinen aber, als a, e, i, o und ü, von rückwärts hergesagt. Ist's nicht wahr? K. Ja lieber Vater! Aber Sie sind doch deßhalb nicht böse?

V. Nein, mein Kind! Lerne aber hieraus, daß es dem Menschen meistens leichter wird, eine Sache in einer gewissen Ordnung zu thun, als ohne alle Ordnung. Versuche es einmal, und sage die neun selbstlautenden Buchstaben ohne alle Ordnung her! Ich will zählen. K. ä.

V. Gut! eins. K. a.

V. Gut! zwei. K. e.

V. Das gilt nicht! K. Nun denn, o.

V. Meinetwegen! drei; eigentlich aber hast du auch hier eine Ordnung im Kopfe. Auf jeden Fall darfst du nun nicht ö nennen. K. Nun denn u.

V. Gut! vier. K. i.

V. Gut! fünf. K. Nun aber doch ö.

V. Ja! sechs. K. e.

V. Du! (er droht ihm lächelnd). Von ö zu e? Das ist ja gewissermaßen in der Ordnung. Indeß, weiter nur, es soll sieben seyn. K. ü.

V. Gut! acht. Der neunte aber heißt. K. (sinnt lange nach). Lieber Vater! ich weiß es nicht. Ich

verirre mich ganz und gar. O, lassen Sie mich lieber in der Ordnung hersagen!

V. Meinetwegen! Dir fehlt überdieß blos das überflüssige i, das sogenannte y. Nun, wie heißen sie denn in der Ordnung? K. a, e, ä, i, y, o, ö, u, ü.

V. Gut, mein Kind! Da hast du einen Kuß! Bleibe nur immer bei der Ordnung! Durch Hilfe der Ordnung findest du alles, was du suchest, viel leichter, als ohne sie.

Lerne Ordnung, über sie!
Ordnung spart dir manche Müh! —

Zweiter Tag.

Von den nicht selbstlautenden Buchstaben überhaupt.

V. Wir haben gestern von den selbstlautenden Buchstaben geredet. Wie heißen sie doch? K. a, e, ä, i, y, o, ö, u und ü.

V. Gut. Welche sind aber die nicht selbstlautenden? K. Alle übrige! Nicht wahr, lieber Vater?

V. Freilich wohl! Aber wie heißen sie? K. ist verlegen) a, b, c —

V. Sage das ganze ABC her, laß aber die selbstlautenden Buchstaben weg. K. (Sie langsam hersagend) be, ce, de, ef, ge, ha, ka, el, em, en, pe, ku, (q) er, es, te, vau, we, ix, zet.

V. Wie viel waren es? K. (wiederholt sie merklich geschwinder). Neunzehn, lieber Vater!

V. Gut, mein Kind! Hast du aber auch wohl bemerkt, wie viel schneller du sie das zweite Mal hersagen konntest, als das erste Mal? Siehe, so geht es mit allen Dingen. Auch das Schwerste wird uns leicht, wenn wir es öfter nach einander vornehmen, d. h. es üben. Übe dich also in allem, was nützlich ist: denn das Sprüchwort ist sehr wahr und lehrreich: Übung bringt den Meister hervor. Hurtig also noch einmal! wie heißen sie alle neunzehn? K. (sagt sie rasch her).

V. Aber rückwärts. K. (sagt sie rückwärts her).

V. Aber außer der Ordnung! K. (thut auch dieß, und bringt mit Hilfe des Vaters, alle neunzehn heraus).

V. Das kostete Mühe! Nun so sage sie denn dafür noch einmal nach der Reihe her! K. (thut es). Aber, lieber Vater, das ist doch sonderbar, daß einige be, ce, und andere ha, ka und v und x heißen.

V. Wie meinst du das? K. Ich weiß es selbst nicht, aber es scheint mir so unordentlich.

V. Du möchtest also wohl lieber auch he und ke (wie be und ce) sagen? Nicht wahr? K. Richtig, lieber Vater, richtig! Ich wußte es nur nicht auszudrücken.

V. Und also wohl auch ve und xe statt vau und ix? K. O ja! wenn ich es dürfte. Dann wären die nicht selbstlautenden Buchstaben viel leichter zu behalten. Be, ce, de, ef. —

V. Närrchen! fe müßtest du dann sagen. K. Ach ja! fe, ge, he, ke, el wie doch? le, me, ne, pe, que, re, se, te, ve, we, ye, ze.

V. Gut. Sage sie einmal alle neunzehn nach einander so mit a vereinigt her, als du sie jetzt eben mit e vereinigt hattest. K. Ba, ca, da, ef, af, nein! fa, ga, ha, ka, la, ma, na, pa, qua, ra, sa, ta, va, wa, xa, za.

V. Vereinige sie einmal eben so mit i. K. (thut es). Bi, ci, di, fi, gi, hi u. s. w.

V. Nun mit o, aber schnell. K. (schnell). Bo, co, do, fo, go, ho, ko ꝛc.

V. Nun mit u, aber noch schneller! K. Bu, cu, du, fu, gu, hu, ku, lu ꝛc.

V. Nun einmal mit ä. K. Bä, cä, dä, fä, gä ꝛc.

V. Mit y. K. By, cy, dy, fy, gy ꝛc.

V. Mit ö. K. (thut es).

V. Gut! nun auch noch mit ü. K. (thut es, und zwar sehr schnell).

V. Nun einmal rückwärts mit ü. K. thut es, und der Vater fährt so fort, mit ö, mit y, ä, u, o, i, e, a.

V. Setze nun einmal das a v o r, statt dessen, daß du es eben h i n t e r setztest. Anstatt: ba hieße es dann? — K. (sieht ihn verlegen an).

V. Nun, du weißt ja schon, daß das B nur be h e i ß t, aber eigentlich ohne das e ausgesprochen werden soll, so weit das möglich ist. Setze also vor das be ohne e ein a. Wie heißt es dann? K. A — b.

V. Gut, mein Sohn! Ziehe es nur etwas mehr zusammen, oder, sprech es s c h n e l l e r aus, so wird es r i c h t i g e r seyn. K. Ab!

V. Richtig! weiter. K. Ac, ad, fa!

V. Karl, Karl! woran denkst du? K. Ich weiß es schon: af, ag, ah, ak, al, am, an, ap, aqu, ar, as, at, av, aw, ax, az.

V. Ganz recht, nun eben so mit e. K. Eb, ec, ed, ef, eg, eh, ek etc.

V. Eben so mit i. K. thuts, und der Vater fährt fort mit allen selbstlautenden Buchstaben vorwärts und rückwärts, und läßt sie ihn zuletzt von beiden Arten außer der Ordnung versetzen.

V. Wenn du die nicht selbstlautenden Buchstaben nun so genau kennst, als ich es wünsche und glaube, so hast du auch wohl schon bemerkt, daß bei einigen von ihnen der selbstlautende Buchstabe, durch Hilfe dessen sie benannt werden, davor steht, bei andern aber dahinter. Bei welchen steht er z. B. dahinter? K. Bei be, ce, de, ge, ha, ka, pe, qu, te, vau, we, zet.

V. Wie viel sind das aber? K. (sie wiederholend) zwölf.

V. Gut, mein Sohn! Bei welchen steht er denn vorn? K. Bei ef, el, em, en, er, es und ix; also bei sieben.

V. Wir wollen sehen. Du sagtest bei zwölf nicht selbstlautenden Buchstaben stände der selbstlautende hinten, bei sieben stände er vorn; wie viel sind nun zwölf und sieben? K. Das weiß ich nicht.

V. Ach so! Du kannst noch nicht rechnen. Nun so will ich es dir sagen: es sind neunzehn. Wie viel

nicht selbstlautende Buchstaben sind aber überhaupt? K. Neunzehn.

V. Nun dann hast du ja Recht gehabt. Bei zwölfen davon steht der selblautende Buchstabe nach, und bei sieben steht er vor, also sind alle neunzehn da. Ist es dir lieb, daß es bei einigen so, und bei andern anders ist? K. Nein, ich sähe es lieber, wenn bei allen der selbstlautende Buchstabe vor, oder wenn er bei allen nachstände. Noch lieber sähe ich's, wenn gar kein selbstlautender Buchstabe dabei wäre.

V. Das letztere geht nicht an, mein Sohn! Denn man würde alsdann die Buchstaben den Kindern nicht nennen können. Und doch müssen sie genannt werden. Z. B. Be ohne e heißt be; das will sagen: Sein Name ist be; aber ausgesprochen soll er werden b. Ce ohne e u. s. w. Wohl aber wäre es gut, wenn alle selbstlautende Buchstaben vor oder alle nach dem nicht selbstlautenden ständen, und — wenn die selbstlautenden alle mit dem gleichen selbstlautenden verbunden wären, z. B. Be, (und die meisten übrigen) ist mit e verbunden, und dieß e steht nach. Es könnten und sollten also alle mit e verbunden seyn, und das e sollte nachstehen (wie bei Olivier); aber ha und ka sind mit a verbunden, ix mit i zet mit et, und vau gar mit au, und bei ef, el, em, er, es und ix steht der selbstlautende Buchstabe vor.

Dritter Tag.

Von den gleichlautenden Buchstaben.

V. Gibt es unter den selbstlautenden Buchstaben einen, der einem andern in der Aussprache gleich wäre? K. Nein lieber Vater! Denn das griechische i (y) gilt nicht, und die übrigen lauten alle von einander verschieden. Hören Sie nur selbst: a, e, ä, i, o, ö, u, ü.

V. Gut! so laß uns denn einmal unter den nicht selbstlautenden Buchstaben suchen! Findest du da vielleicht einige, die in Rücksicht der Aussprache einander gleich sind? — Denke darüber nach! K. (denkt nach, und sagt endlich:) Ich finde keine.

V. Nun, so will ich dir helfen. Sprich einmal ce ohne e aus, und dann gleich hinterher zet ohne et. K. (thut es, soweit beides möglich ist.) Ach ja! es ist wahr, beim Andeuten derselben sind sie einander gleich. Aber ihre Namen sind es nicht.

V. Deshalb mußt du allemal beim Namen eines nicht selbstlautenden Buchstabens auch zugleich daran denken, wie man ihn aussprechen würde, wenn man es könnte. K. Wenn sich aber ce und zet in der Aussprache so gleich sind, so wäre es ja wohl besser, ich ließe einen von ihnen weg; dann hätte man weniger Buchstaben zu behalten, und könnte diese zwei auch weniger mit einander verwechseln. Denn ich fürchte, daß ich das öfters thun werde.

V. Mit der Zeit wird man wahrscheinlich auch einen von beiden weglassen. Jetzt aber geschieht es noch nicht; also mußt du den Gebrauch von beiden noch

lernen. — Was meinst du aber, welcher von beiden könnte wohl am ersten wegbleiben. K. Ja, das weiß ich nicht. Ich glaube, es ist einerlei. Soll ich darum losen?

V. Nein mein Kind! Wo man untersuchen und nach Gründen forschen kann, muß man es nicht auf den Zufall ankommen lassen. Hier kannst du aber selbst untersuchen. Setze z. B. einmal zet ohne et mit a zusammen, und sprich es aus! K. Das heißt za.

V. Gut! mit e aber! K. ze.

V. Mit i. K. zi.

V. Mit o! K. zo.

V. Mit u! K. zu.

V. Hast du wohl bemerkt, daß das z vor allen selbstlautenden Buchstaben sich gleich klingt? Wiederhohle einmal alle Sylben, die du ausgesprochen hast. K. za, ze, zi, zo, zu! — Ach ja! allenthalben wie z. (sucht das z ohne et auszusprechen.)

V. Wir wollen doch sehen, ob es mit dem ce eben so hübsch ordentlich zugeht. Wie sprichst du es vor dem e aus?. K. Ce.

V. Recht. Und vor i? K. Ci.

V. Und vor dem a? K. Ca.

V. (lächelnd). Falsch! — ka! K. Aber, lieber Vater, ka heißt ja ka! also muß ja ca ca (spricht za) heißen.

V. Du magst wohl Recht haben. Ca wird nun einmal ka gesprochen, und eben so co ko, und cu ku. K. Dann könnte das c aber in diesen drei Fällen lie

der ganz wegbleiben, man dürfte dafür ja nur ka, ko und ku nehmen.

V. Freilich wohl, vielleicht auch in den beiden andern Fällen vor e und i. K. Wie so? Ce heißt ja nicht ke, sondern ce.

V. Und wie heißt ze? K. Ach ja! das heißt auch ce, und zi heißt ci. Nun ja, auf diese Art könnte das c ganz fehlen, denn vor dem a, o und u könnte man es durch k, und vor dem e und i durch z ersetzen.

V. Auch vor den unreinen selbstlautenden Buchstaben ließe es sich eben so gut durch k oder z ersetzen. Es kann also, und zwar um so eher wegfallen, weil es sicher ein fremder Buchstabe ist, welchen man aus der lateinischen Sprache herübergenommen hat ꝛc. Auch das zet brauchten wir eigentlich nicht, denn ts würden dieselben Dienste thun. Versuche einmal zet ohne et auszusprechen, und sprich dann gleich hinterher ts aus, so wirst du finden, daß z und ts auf einerlei Weise ausgesprochen werden müssen. K. (versucht es und sagt). Ja wirklich!

V. Verbinde beide einmal mit a! K. Za, tsa.

V. Mit e! K. Ze, tse.

V. Mit i! K. Zi, tsi.

V. Mit o! K. Zo, tso.

V. Mit u! K. Zu tsu *).

V. Siehst

*) Zur Berichtigung lese man hierüber nach im 13ten B. des Baier. Schulfr. S. 42. Ist das Zett ein Zeichen für e. einfachen oder gedoppelten Laut?

V. Siehst du? Wir wollen das zet aber nur behalten, weil es zwei Buchstaben durch ein einziges Zeichen ausdrückt ꝛc. Wie sprichst du denn aber aus wa? K. wa!

V. Gut! aber kwa? K. kwa!

V. Recht! aber qua? K. Ich weiß es nicht.

V. qua wird auch kwa ausgesprochen, und eben so que, kwe, und qui, kwi. Wie denn also quo? K. kwo.

V. Und quu? K. kwu.

V. Hiernach würden wir ja also wohl immer mit kw anstatt des q fertig werden; das q könnte folglich wegfallen? K. Ach ja! dann hätten wir Kinder schon drei Buchstaben weniger zu behalten, und was die Hauptsache ist, wir verwechselten keinen von diesen dreien mit einem andern, der ihm ähnlich klingt. Kann nicht noch einer wegfallen, lieber Vater?

V. Wir wollen sehen. Sprich einmal aus fa und va. K. fa und va. Das klingt völlig gleich.

V. Aber fe und ve? K. fe und ve. Das auch.

V. Aber fi und vi. K. fi und vi. Das auch.

V. Aber fo und vo. K. fo und vo. Das ebenfalls, und so auch fu und vu machen beide fu und vu. Welchen von beiden soll ich weglassen, lieber Vater, das f oder das v?

V. Hierbei könntest du allenfalls losen, wie du es bei ce und zet thun wolltest. Da aber das f in der Reihe der Buchstaben früher steht als das v, das f auch öfter gebraucht, ja sogar bisweilen verdoppelt wird, das v aber nie, so könnte am er-

sten das v wegfallen. Wir wollen sie aber beide noch behalten, weil — du die bisher geschriebenen Bücher nicht würdest lesen können, wenn du nicht beide Buchstaben kenntest, und weil man es dir als einem Kinde übel nehmen, oder doch glauben würde, du thätst es aus Unwissenheit, wenn du das Wort Vater mit einem f schriebest ꝛc. K. Gibt es nicht noch mehr Buchstaben, die wegfallen könnten?

V. Der aus p und h unnützer Weise zusammengesetzte Buchstabe ph, den man völlig wie f ausspricht, z. B. statt: Adolph, richtiger: Adolf. Eben so das x oder iks; denn statt seiner könnte ks oder das ka ohne a und das scharfe es ohne e stehen. Denn Kserkses oder Xerxes ist ganz einerlei. K. Dann könnte ja aber auch wohl pf wegfallen, weil es mit dem bloßen f einerlei ist.

V. Du irrst, mein Kind! Das pf wie f auszusprechen würde ein Fehler seyn, so wie es ein Fehler ist, wenn man einen besondern Buchstaben daraus macht. Es ist die reine Zusammensetzung des p und f, und beides muß darin ausgesprochen werden, z. B. empfangen darf nicht ausgesprochen werden: em-fangen (wie viele Leute thun) sondern emp-fangen. Eben so empfehlen, nicht em-fehlen, sondern emp-fehlen. Wollten wir durchaus em-fehlen sagen, so müßten wir das p beim Schreiben weglassen. Denn es heißt sehr richtig: Schreibe wie du sprichst, oder: Sprich wie du schreibst.

Vierter Tag.

Von den ähnlich lautenden Buchstaben.

V. Gestern sprachen wir von Buchstaben, die in Rücksicht der Aussprache einander gleich waren; heute wollen wir von Buchstaben reden, die einander ähnlich sind. K. Ich verstehe sie nicht, lieber Vater! wenn sich zwei Buchstaben ähnlich sind, so sind sie sich ja wohl auch gleich?

V. (lächelt) Nein, mein Sohn! Sage einmal, bist du mir ähnlich? K. Ja! die Leute sagen es wenigstens.

V. Bist du mir aber auch gleich? — Bist du eben so groß, stark und verständig als ich? K. Nein, lieber Vater! ich bin ja noch ein kleines und unverständiges Kind.

V. Siehst du, du bist mir also zwar ähnlich, aber nicht gleich. — Weßhalb sagen denn aber die Leute, daß du mir ähnlich seyest? K. Weil meine Augen und meine Haare fast so aussehen und so gewachsen sind, wie die Ihrigen, und meine Lippen die Form Ihrer Lippen haben ꝛc.

V. Ganz recht. Einiges an Dir ist also so wie dasselbe an mir ist, darum bist du mir ähnlich. Gleich aber würdest du mir seyn, wenn alles an dir so mit mir übereinstimmte, daß man dich statt meiner und mich statt deiner nehmen könnte. Ee und Ze, sind sie einander ähnlich, oder sind sie in Rücksicht der Aussprache sich gleich? K. Sie sind sich wohl gleich; denn ich kann das eine statt des andern nehmen.

V. Gib mir einmal mehrere an, die du mit einander verwechseln kannst. K. Ci und zi.

V. Richtig! bleib aber nicht gerade bei c und z. K. fa und va.

V. Recht so! weiter! K. fe und ve.

V. Gut! Aber nimm wieder zwei andre Buchstaben. K. kwa und qua, kwe und que, kwi und qui rc.

V. Richtig, mein Sohn! Nun verstehst du mich. Denn wenn gleich kwa und qua ganz verschieden lauten, und das erste aus ganz andern Buchstaben besteht, als das zweite, so sind sie sich doch weit mehr gleich, als du mir; denn sie kann man miteinander verwechseln, uns beide aber nicht.

Nun wollen wir einmal einige aufsuchen, die zwar einander ähnlich sind, so wie du mir, die man aber durchaus nicht miteinander verwechseln kann und darf. — Fallen dir nicht einige bei? K. Nein lieber Vater!

V. Nun so suche zuerst unter den selbstlautenden. K. Soll ich die unreinen mit dazunehmen?

V. Ja! K. O, dann habe ich zweimal zwei; nämlich: e und ä — i und ü.

V. Richtig! Jetzt aber suche unter den nicht selbstlautenden! K. Lieber Vater! da finde ich keine.

V. Nun, so will ich dir helfen! Welcher Buchstabe hat Ähnlichkeit mit dem be? K. (Sagt in Ge-

danken das ABC her und ruft dann aus:) Das pe Vater! das pe *)!

V. Gut mein Kind! Sind aber be und pe in Rücksicht der Aussprache sich gleich? d. h. kann ich eben so gut pe sagen, wo ich be sagen sollte? K. Ich weiß nicht, wie Sie das meinen.

V. So gib Achtung! Unsers Nachbars Knecht heißt? — Nun, wie heißt er doch? K. Peter!

V. Sage es noch einmal, wie heißt er? K. Peter! Sie wissen es ja selbst, wie er heißt.

V. Ich weiß es freilich, ich möchte es aber von dir recht sehr deutlich und laut hören. Also noch einmal lieb. Sohn, wie heißt der Mensch? K. (sagt sehr laut und ausdrucksvoll) Peter!

V. Ha ha! Peter! Die erste Sylbe heißt also Pe? Da haben wir ja gleich Gelegenheit zu versuchen, ob sich pe mit be verwechseln läßt. Verwechsele sie einmal, und sprich dann den Namen des Menschen aus. K. (verlegen) Beter! Nein lieb. Vater! das geht nicht. So heißt Landmann's Knecht nicht. Er heißt Peter!

V. Freilich wohl! Es folgt also daraus, daß man pe und be nicht miteinander verwechseln kann, wie fe und ve; pe und be sind also nicht gleich, sondern blos ähnlich, und doch scheinen sie sich anfangs

---

*) Welche Freude das Kind hat, wenn es etwas gefunden hat! Diese Freude muß man ihm sehr oft machen; es bekommt dadurch Lust zum Lernen, Vertrauen zu sich selbst, lernt seine Kräfte kennen und üben.

weit mehr gleich als fe und ve (efe und vaue klingen nicht so gleich als pee und bee.) Du siehst also, mein Sohn:

Der Schein betrügt!

(Sonderbarkeit des Unterschiedes zwischen einem harten pe und weichen be wird gezeigt.)

Fallen dir nicht mehrere Buchstaben bei, die einander ähnlich sind? — K. Nein l. Vater!

V. Fahre einmal fort. A B — ? Weiter! K. C — c hat Ähnlichkeit mit dem z.

V. Blos Ähnlichkeit? K. Ach nein! es ist ihm gleich; denn ich kann es damit verwechseln.

V. Versteht sich, nur in Rücksicht der Art, wie es ausgesprochen wird. Weiter! K. A, B, C, D — Er sinnt nach.

V. Welcher Buchstabe hat mit d eben so viel Ähnlichkeit, als das p mit b hatte? Besinne dich! K. Ich weiß es; das te.

V. Recht mein Sohn. Darum sagen auch manche Leute in Obersachsen, das te sey ein hartes de, und de sei ein weiches te; K. Das ist aber unrichtig.

V. Freilich wohl! Es ist ja gerade so, wie es mit dem be und pe war ꝛc. Doch ich weiß noch zwei Buchstaben, die einander sehr ähnlich sind, wenn sie gleich nicht ähnlich lauten. Welche zwei mögen das seyn? — K. (Halblaut) A, b, c, d, e (er besinnt sich), f — ist dem vau gleich; ge — hat mit keinem Ähnlichkeit? h —

V. Ei, ei! solltest du es denn nicht finden? — Das ge ist es ja! Aber mit welchem Buchstaben hat es Ähnlichkeit? — K. (sagt sie alle in Gedanken her) A, b, c, d, e, f, g, h, i, k, l, m, n —

V. (unterbricht ihn). Du bist schon darüber hinaus. Das k ist es. K. (verwundert sich). Das k l. Vater? Das g soll mit dem k Ähnlichkeit haben? Sie scherzen?

V. Nein ich scherze nicht. Du wünschtest einmal, daß hinter allen nicht selbstlautenden Buchstaben der gleiche selbstlautende stehen möchte. Du mußtest sie dann alle mit e verbinden und so verbunden aussprechen. Thue das jetzt noch einmal mit g und k, so wirst du bald merken, daß sie einander ähnlich sind, und daß das k nur härter klingt als das g, und zwar ungefähr um so viel, als das p härter klingt als das b. K. (versucht es). Ge und ke. Ja, es ist wahr!

V. Verbinde beide einmal mit a! K. Ga, ka! Ach ja! Sie haben Recht, l. Vater! Gi, ki, go, ko, und gu, ku. Sie sind sich sehr ähnlich.

V. Aber auch gleich? d. h. kann ich sie miteinder verwechseln? K. Nein, das nicht. So wenig wie be und pe oder te und de.

V. Und doch geschieht es. In denselben Gegenden, wo man pe und be und te und de verwechselt, da verwechselt man oft auch g mit k. Wir sagen z. B. Gott der Geber aller guten Gaben. In Obersachsen hört man aber an vielen Orten! Kott der Keber aller kuten Kaben, sagen. K. (fängt an zu lachen.)

V. Lache nicht zu laut rc.!

Es gibt aber noch einen Buchstaben, der auf gleiche Weise weicher ausgesprochen wird, als das g, wie man das g weicher ausspricht als das k. Den wirst du aber wohl nicht finden, denn er fehlt leider in allen Alphabeten, die du bisher gehabt hast. K. Ach, dann ist es das Jot! Das hat mir die Mutter ausdrücklich aufgeschrieben und zum Spielen gegeben.

V. Richtig! das Jot ist es. Du wirst bisweilen hören, das Jot sei mit dem i gleich, oder es sey ein langes i, oder ein großes i. Alles dieß ist aber unrichtig, denn das i ist ein selbstlautender Buchstabe, das Jot aber ein nicht selbstlautender. (Wird nun an Beispielen gezeigt mit den Namen Jo und Johann. Der erste Name mit J wird gelesen J-o; (zwei Sylben) (der zweite mit jot, Johann, nicht J-ohann. Jot bildet also erst mit o, e, i, a, u eine Sylbe.)

Doch ich wollte dir ja zeigen, daß das jot viel Ähnlichkeit mit dem g habe, und nur weicher ausgesprochen werde. Setze also einmal j mit dem a zusammen und sprich es aus! K. ja. (lacht) Ach, das heißt: ja!

V. Gut. Dabei fällt mir ein Scherz ein, der dir ebenfalls zeiget, daß das i und j sehr wesentlich von einander verschieden sind, ja! ja! ruft ein Mensch dem andern zu, wenn er freudig ihm Beifall gibt. Rufen die Esel auch ja! ja! wenn sie einander zuschreyen? K. Nein!

V. Wie denn aber? K. ia! ia!

V. Richtig! ia kann aber nie ja werden ꝛc. Am klarsten erhellt dieß, wenn du j und i zusammensetzest. Wie würdest du das aussprechen? K. ji!

V. Richtig! also weder jj noch ii, sondern ji. Verbinde noch einmal j mit o ꝛc. K. jo!

V. Setze noch ein te ohne e dahinter und sprich es aus. K. jo=t

V. Schneller nacheinander ꝛc. K. jot!

V. Richtig. Nun verbinde einmal ge ohne e mit o! K. Go!

V. Setze auch dahinter ein te ohne e! K. Got!

V. Ganz recht. Das erste hieß: jot, aber dieß heißt Got! Und sagt Dorothea, wenn sie betet, lieber Got, oder lieber Jot? K. Lieber Jot sagt sie.

V. Und wie sagt der neue Barbiergeselle, der aus Obersachsen ist? K. Lieber Kot!

V. Du siehst also, daß j, g und k viel Ähnlichkeit mit einander haben, und daß viele Menschen sie verwechseln; du siehst aber auch, daß sie einander in Rücksicht der Aussprache nicht gleich sind; denn man sollte sie nicht verwechseln, da sie ganz verschieden ausgesprochen werden können und müssen. Z. B. Jot, Got, Kot ꝛc.

Noch fällt mir etwas ein. Zwischen je und ge fehlt noch einer, den du aber auch in keinem ABC findest. K. Welcher ist denn das?

V. Das che ohne e. K. Ach, Sie meinen wohl das ch.

V. Nein, das meine ich nicht! Denn ch bleibt ewig ch, und wird nimmer che ohne e. Versuche es nur einmal und denke dir ce ohne e und ha ohne a, ob aus beiden zusammen jemals che ohne e werden wird! — K. (versucht es vergebens).

V. Gut! so sollte man denn ce und ha stets als zwei und zwar von einander verschiedene Buchstaben ansehen, und das Zeichen ch oder che ohne e nicht ceha, sondern che! (ohne e) nennen rc.

Ich will nicht sagen, daß man diese Unterredungen in Schulen auf eine gleiche Weise mit vielen Kindern anstellen könne, und daß man von allen, nicht so wie Karl erzogenen Kindern dieselben Antworten erhalten würde. Aber auf eine ähnliche Weise, wie auch Pöhlmann gethan und gezeigt hat, kann man sich doch auch in Schulen mit den Kindern über die Buchstaben unterhalten, kann ihnen diesen Unterricht sehr anziehend und belehrend machen. Man sieht daraus, daß auch die gewöhnliche Buchstabirmethode bildend seyn, daß man mit ihrer Hilfe bald und eben so schnell als bei jeder andern Methode zum Ziele gelangen könne, und daß es nicht die Schuld der Methode, sondern des Lehrers ist, wenn der Unterricht nach ihr den Kindern zur Quaal wird.

Ja bei genauer Erwägung ergiebt sich wohl gar, daß die so sehr verschrieene Buchstabirmethode gerade die natürlichste sey.

Man höre darüber einen unserer ausgezeichnetsten Pädagogen, den trefflichen Schwarz in seiner Er-

ziehungslehre, im ersten Bande, Briefe an erziehende Frauen. (welche von allen gebildeten Müttern und Frauen gelesen und beherziget werden sollten). Dort sagt er S. 377. ff: Bei dem Sprachunterrichte ist offenbar das erste, was das Kind lernt, der Ton und Schall, also blos das Äußere des Wortes. In der Natur liegt es daher, daß die Wortformen eher sollen gelernt werden, als der darin ausgesprochene Begriff. Bedürfte es hiezu noch eines Beweises, so würde ich auf das erste beste kleine Kind aufmerksam machen, wie es sich an einem Spiele von sinnlosen Worten und Reimen ergötzt, und wie gerade die ihm ganz verständlich gewordenen den Reiz für es verloren haben. Darum wird zuverlässig die Erfahrung immer wieder für das Lesenlernen vermittelst des Syllabirens und Buchstabirens und für das frühe Auswendiglernen der Wortformen entscheiden, man mag dagegen erinnern, was man will. Denn der Gang unserer Geistesentwickelung ist einmal nicht anders; durch ein Äußeres kommt das Innere erst zur Wirklichkeit und wird festgehalten. So ist das Wort, welches das Kind vernommen hat, die Befestigung seiner Vorstellung, worauf es nun, wie auf einer neu erworbenen Stufe, festen Fuß gefaßt hat; und wird nur alles recht hierzu veranstaltet, so ist dieses Fortschreiten das fröhlichste und glücklichste. Sogar die Buchstaben würden sich in der Vorstellung des Kindes immer wieder verwischen, wenn sie, wie man aus scheinbaren Gründen vorgeschlagen hat, blos Anschauung bleiben. Dadurch, daß wir sie unsern Kleinen vermittelst der Benennungen A, Be, Ce ꝛc. fest halten ließen, haben wir ganz den

Naturgang beobachtet, und den Kindern gerade die rechte Erleichterung vergönnt, um nicht sich in einem weit mühevolleren Wiederholen der Buchstabenbilder vermittelst der Phantasie zu zerstreuen, und von dem Lesen, das recht eigentlich ein Lesen seyn soll, zu verlieren. Eben das gilt von dem Syllabiren; und ich sage damit gar nichts anders, als daß jenes Geschäft der Einbildungskraft, worin sie unsre ersten Begriffe zu Stande bringt, auf diese Art in dem Lesenlernen repräsentirt wird. Darum ist es dem Kinde so natürlich, und darum geht es ihm so leicht und fröhlich von Statten.

Die andere Methode verwirrt das Kind unabläßig, ermüdet, wie alles Untactmäßige, und übergibt obendrein die Worte nicht als Zeichen der Begriffe, sondern als Bilder, als dahin gesetzte Schnörkel der Seele, welches doch durchaus der Bildung durch die Sprache widerspricht ꝛc. Damit uns nun die Sprachform gleichsam zum Lichte werde, das wir nicht selbst sehen, weil es uns das Mittel zum Sehen des Gegenstandes ist, dazu gibt es nur den Weg, daß wir sie als Form behandeln, und sie vorerst also solche, blos als leere Form, uns so angewöhnen, daß wir gar nicht mehr versucht werden, darauf zu reflectiren. Die Wortformen, welche wir so in unsrer Kindheit erlernt haben, sind uns darum so geläufig geworden, daß wir sie hören und reden, ohne uns ihrer bewußt zu werden; kommt uns aber einmal eine neue vor, so stutzen wir, und müssen uns erst mit ihr abfinden, ehe wir Zeit haben an die Sache zu denken. Das ist der Unterschied zwischen Muttersprache und fremder Sprache. So lehrte uns unser Haus schon in unsern

ersten Lebensjahren den Mechanismus der Sprache, welche unser Eigenthum so wurde, daß wir alles darin dachten; und so können unsere Kinder den Mechanismus der fremden Sprachen, welche sie erlernen sollen, sich nicht früh genug durch Decliniren, Conjugiren, Wörterlernen und dergl. zu eigen machen, wenn diese Sprachen recht in ihren Geist übergehen sollen."

Auch physiologische Gründe entscheiden für das Buchstabiren und Syllabiren und es ist sehr interessant, nach physiologischen Grundsätzen die Kinder in ihrer Sprachbildung zu beobachten. Ich muß mich hier ebenfalls auf Schwarz berufen, und kann nicht umhin aus dem zweiten Bande seiner Erziehungslehre S. 428. ff. hier folgendes mitzutheilen: "Wir bemerken in dem ersten Schreyen des Kindes den Keim seiner Sprachkraft."

Es wollte sich damit dem Eindruck entgegensetzen, und jetzt, da es zu dem willkührlichen Gebrauch dieser Kraft gelangt ist, und sich ihrer mit Bewußtseyn bedient, so will es durch sie sein Inneres darlegen. Der Nachahmungstrieb und die Aufmerksamkeit in dem Gehörsinne bringt es dahin, daß es nunmehr Worte formt, und seine Vorstellungen in Sätzen ausspricht. Auch hier das Hervorgehen der Kraft aus einem Zustande des Ungeschiedenen. Und eben so bilden sich nach und nach die Buchstaben, oder vielmehr die einfachsten Sylben und Worte. Zuerst sondert sich das a heraus. Denn zu diesem Lauter bedarf es nur einer mittleren Eröffnung des Zungenkanals bei gänzlich offenem Munde (wozu gerade das Kind am meisten durch

das Schreyen gewöhnt ist) und übrigens können die Sprachwerkzeuge, z. B. die Zunge sich in einem Zustande befinden, wie sie wollen.

„a Ist der leichteste, einfachste, articulirte Laut — wird daher am frühesten von allen Kindern nachgeahmt, — ist daher der Grundbuchstabe aller Sprachen — und billig der erste des Alphabets." — (Sömmering vom Baue des menschl. Körp. 1r Bd. 2e Abth.)

Im Anfang geht nun dieses a bald mehr in ein e, bald mehr in ein u über, bis sich sein Gegensatz in dem u bestimmter bildet; beide fließen aber noch so ziemlich in dem o zusammen, bis auch dieses bestimmter ausgesprochen wird. Bei mehrerer Fertigkeit bildet sich der Gegensatz des u in dem i durch die größte Verengerung des Zungenkanals, welches daher der schwerste Selbstlauter ist, wenn er rein und klar ausgesprochen werden soll, und vermuthlich wird es so gerne zu einem Mitlauter j. Das e, welches auf dem Wege zu dem i liegt, wird früher von dem Kinde erlernt. Da nun aber die Selbstlauter des e und o verschiedene Grade haben, worin sie sich dem a oder u, oder auch einander selbst mehr annähern, oder da die Mitlauter sich anhängen, so variirt ihre Aussprache bei den Kindern sehr, und daher auch die Verschiedenheit der Selbstlauter bei den verschiedenen Nationen ꝛc.

Unter den Mitlautern sind b und m am leichtesten, weil es hiezu nur eines absichtlichen Schließens und Eröffnens der Lippen bei dem Ausstoßen der Stimme bedarf. Das Kind spricht sie also am ersten unter allen, bald das b, bald das m zuerst. Fahren

die Lippen nach dem Verschließen auseinander, so gibt es ein b, bleiben sie geschlossen und ist nur die Nase offen, so gibt es ein m. Daher haben die ersten Worte des Kindes sicher einen dieser Mitlauter, und welchen es sich zuerst angewöhnt hat, der wird ihm am geläufigsten. Nach diesen beiden ist das d am leichtesten, es ist gleichsam ein b, welches die Zunge durch Anstoßen an die Vorderzähne und Zurückfahren formt. Daher gewöhnen sich es die Kinder leicht als Anfangsbuchstaben ihrer ersten Worte an.

Die ersten Wörter der Kinder sind also: ba, ma; bab; mam; ab; am; abba; amma; babbab; da; dab; dam.

Nach jenen Mitlautern kommt die Reihe an das l; es bedarf hierzu nur des Andrückens der Zunge nach oben.

Etwas verschieden hiervon ist das n, welches dadurch gehört wird, daß die Zunge bei dem Tone sich fester an den Gaumen anlegt, so daß der Laut nicht anders als durch die Nase gehen kann. Es kommt etwas später als das l bei den Kindern und verwechselt sich leicht mit ihm, besonders wenn die Nasenhöhle voll Schleim ist.

Das d am Ende läßt gern ein n vor sich hören, weil sich die Zungenspitze gern zuerst an den Gaumenknochen anlegt, ehe sie zum d anstößt; das Kind spricht leichter aus band als bad.

Zum h ist es fähig, sobald es nur mit dem a spielt, um es nur einmal mit einem Hauche auszusprechen; es wird also bald im Stande seyn hand zu sagen.

Das f lernt es in dieser Periode kaum ausspre-chen, weil dazu die Zähne vornen da seyn und die Lippen zu einer Bewegung des Zurückziehens geübt seyn müssen. Vielleicht noch eher das verwandte w, wozu aber auch eine eigene Gewandtheit der Zunge und der Lippen erfordert wird. Das richtet sich nach der angebornen besondern Organisation.

In dem b liegt anfangs das p; erst nach längerer Übung sondert letzteres sich aus. Eben so das t von dem d. Aber aus dem t kommt dann späterhin das k und das g: Die Zunge berührt bei dem k den Gaumen voller, bei dem g hohler, und in beiden Buchstaben ist die Lage der übrigen Sprachwerkzeuge fast wie bei dem t: also scheiden sich diese letztern erst mit mehrerer Übung von dem t aus, und selten wird das zweijährige Kind es weiter bringen als zu sagen Tind (statt Kind), Tall (statt Karl).

Aus der Aussprache des l entwickelt sich bei meh-rerer Bildung und Kraft das reine r. Ein Schnar-ren kann frühe da seyn.

Zu dem s müssen die Vorderzähne helfen, und es bedarf eines geschickten Gebrauchs der Zunge; daher gehört dieser Buchstabe zu den spätern, und selten wird er noch vom dreijährigen Kinde ausgesprochen.

Manche Buchstaben, welche das Kind jetzt einzeln ausspricht, vermag es doch nicht nacheinander auszu-sprechen, selbst b und m nacheinander erfordern viele Übung, weil der eine mit geringem Unterschied, wie der andere gebildet wird, also die Lippenbewegung des einen leicht in die des andern übergeht, und statt sich zu verändern sich lieber wiederholt.

Der

Der ganze Sprachvorrath des 2-bis 3jährigen Kindes läßt sich in folgenden Sylben aufzeichnen:

ab ob/ub eb/ib und umgekehrt ba ꝛc. wie auch zusammengesetzt bab, bob etc.

am om/um em/im

ad od/ud e/i d, und umgekehrt ꝛc.

al o/u l, e/i l und umgekehrt ꝛc.

an o/u n e/i n und umgekehrt ꝛc.

af, o/u f e/i f und umgekehrt.

wa, w o/u, w e/i

Und zusammengesetzt:

dab, d o/u b, d e/i b, dam etc. bad, band, b o/u d

b o/u nd etc.

dal etc. dand etc. bal etc. bam etc. lam etc. hab etc. hand etc. ham etc.

daf etc. baf etc. laf etc. maf etc. haf etc.

fam etc. fab etc. fand etc. fal etc. wam etc. wab etc. wand etc. wal etc.

So weit führt die Natur das Kind, lehrt sie es Syllabiren, Sprechen. Ihr gemäß muß es nun der Elementarunterricht hier weiter führen, und zwar vom Syllabiren und Buchstabiren, wobei man zur Ent-

wickelung des Organs auf das Vorstehende wohl Rücksicht zu nehmen hat, und auf welcher natürlichen Anordnung und Stufenfolge auch der Werth und Vorzug der Fibeln beruht, zum Lesen. Das ist der von der Natur vorgezeichnete und von ihr selbst befolgte Gang; und demnach möchte gerade die Buchstabirmethode, in ihrer veredelten Gestalt nämlich, wie sie es bei Pöhlmann und Witte ist, und wie man im Grunde auch die Lautmethode nennen kann, die veredelte Buchstabirmethode, die natürlichste seyn. Man glaube jedoch nicht, daß ich die alte, heillose Buchstabirmethode in Schutz nehmen oder empfehlen wolle. Sie verwirft sich in ihrer rohen Gestalt von selbst und kann nur in der Finsterniß ein sicheres Asyl finden.

End-Resultat.

Das nach der nähern Erörterung des Wesens der Einen wahren Methode und nach genauer Darlegung und Prüfung der neuesten Leselehrarten hieraus sich ergebende Resultat ist folgendes:

Alle hier aufgeführten, und außer diesen nur möglich denkbaren Methoden sind bloße Manieren, bei denen jeder auf seine Weise dem Zwecke des Lesenlehrens am besten zu entsprechen sucht, und die jeder zur Erreichung desselben am geeignetsten und anwendbarsten findet. Jeder versteht sich am besten auf seine Manier, bewegt sich in derselben am freiesten, und kann folglich auch in ihr das Meiste leisten. Jeder glaubt daher die wahre Methode gefunden zu

haben, sie allein zu besitzen und sie auch andern mittheilen zu müssen, in der Voraussetzung, es könne jeder seine Manier sich so aneignen, wie er derselben mächtig ist, und es könne jeder durch dieselbe das leisten, was er leistet. Allein wenn selbst die Erfinder solcher Manieren noch von der wahren Methode mehr oder weniger entfernt bleiben, wie können diejenigen sie durch sie empfangen, welche gerade am wenigsten ihren Geist auffassen, am wenigsten ihre Gewandtheit besitzen, sondern nur das Mechanische der Manier mechanisch erlernen und betreiben, und wie können sie, die oft nur blindlings nachgehen, unterrichten und bilden, und zwar wie ihre Vorgänger unterrichten und bilden, deren Manier sie doch huldigen; wie kann man daher sagen, diese oder jene Manier sey die wahre, sey es ausschließend? — Keine ist es, oder eine kann es so gut seyn, wie die andere; denn nicht auf die Methode (Manier) kommt es an, ob sie es seyn werde oder nicht, sondern auf die Lehrer, und die Lehrer sind im Allgemeinen in jeder Schule wichtiger als die Lehrart. Unsere Schulen sind in der Regel wie unsere Lehrer *); ihr Einfluß ist größer als der einer Methode. Ein geschickter Lehrer wird bei einer angeblich schlechten Methode mehr leisten, als ein ungeschickter bei einer hochgepriesenen und angeblich einzig wahren. Darum ist es besser,

*) Man sehe dieß in meiner Schrift: die teutschen Volksschulen in ihrer Entwickelungsperiode, oder: Charakteristik der Volksschulen rc. Erlangen 1819.

die sogenannte geistlose Buchstabirmethode mit Geist angewendet, als die sogenannte geistige Graser'sche ohne Geist. Dort wird dann ohnstreitig mehr geschehen als hier. Eine kleine Krümme ist nicht immer ein Umweg. Keine Methode ist nothwendig mit einer Quaal für die Kinder verbunden, welche ihnen diese Lehrstunden lästig machen müßte; keine ist nothwendig geistlos und geistunterdrückend, oder eine kann es werden wie die andere. Abusus non tollit usum. Darum erwarte man nicht das Heil von Methoden, das größtentheils nur von Lehrern kommen kann; darum richte man keine Schule und keinen Lehrer geradeweg nach dieser oder jener Methode, und urtheile ohne weiteres nach derselben über sie ab; darum sage man keinem Lehrer, er müsse ausschließend nach der Stephanischen, Pöhlmannischen, Graser'schen rc. Methode unterrichten; sondern jeder unterrichte nach der Weise, die er für die beste hält, auf die er sich am besten versteht, durch die er am meisten leistet und den zu erlangenden Zweck am besten erreicht.

Wem dieß die Pöhlmannische oder die Pestalozzische Methode ist, und wer dieß bei ihr bezweckt, der bleibe bei ihr, lehre nach ihr; wer dasselbe bei der Buchstabirmethode leistet, was ein anderer bei der Stephanischen, Graserschen rc. der lasse sich von derselben ja nicht abbringen, wenn sie auch noch so sehr verschrieen und unbarmherzig verdammt wird. Hunderte haben wohl schon durch sie erreicht, was Hunderte durch andere Methoden nicht erreichten. Viele würdige Schulmänner haben zu jeder Zeit ihre

eigene Verfahrungsweise beim Unterrichte gehabt, und gerade sie haben am meisten geleistet. Nur darauf dringe man, daß jeder (mit Geist) unterrichte, bilde. Wer das nicht thut, dem sage man, wie es der und jener besser gemacht habe, wie es besser zu machen sey, und wie auch er es besser machen könne.

Nach der Vergleichung Aller gebührt wohl der Stephanischen Laut-Methode, als der einfachsten und dabei so natürlichen und bildenden, der Vorzug; sie verdient daher vor allen empfohlen und weiter verbreitet zu werden.

Eben so kann ich, kann jeder, mit gleichem Erfolge nach eigener Weise verfahren, und gerade von dem kann man am ersten sagen, daß er Methode habe, welcher sich seine eigene Weise schafft, und bei derselben mehr als bei jeder andern noch so empfohlenen leistet. Über das Ziel der Erziehung und des Unterrichts können und sollten alle einig seyn, und es läßt sich nur dann etwas Ersprießliches von der Pädagogik erwarten, wenn die bisher verschiedenen Partheien sich hierüber verständigen, welches vor Allem Noth thut und recht sehr zu wünschen ist, was aber so lange ein frommer Wunsch bleibt, als jeder seine eigene Ansicht hat und sie für die allein wahre hält; — die Wege zu diesem Ziele können und mögen immerhin mehrerley seyn, wenn nur alle das Ziel dem Auge unverrückt vorhalten, alle gerade zu demselben hinführen.

In einer gewissen Form muß die Selbstbegründung des Lebens immer vor sich gehen, und diese objective Form muß sich der Grundlage nach eben so

gleich seyn, als das Äußere, ich möchte sagen, die Farbe, der Schnitt der Form, die subjective Form verschieden seyn kann. So kann ja das Kleid des Einen, dem des Andern am Zeuche ganz gleich, von gleicher Güte seyn, ohnerachtet beide an der Farbe oder am Schnitte verschieden sind. Doch hat man immer darauf zu sehen, daß die Form den Inhalt am besten kleide, daß sie zur Zeit eben so gut als zum Inhalte passe, daß sie daher wo möglich immer modern sey. Die schönste Form bürgt jedoch nicht für den besten Inhalt, der modernste Schnitt nicht für den innern Gehalt, der schönste Leib umschließt nicht immer den besten Menschen. Das vollendete Ganze stellt erst die vollkommenste Übereinstimmung der Form mit dem Inhalte dar.

Vor allen daher Ein gemeinschaftliches, fest bestimmtes Ziel für Alle, Eine Grundform, die Alle, obgleich in der Manier verschieden, festhalten, Ein vollständiges Elementarwerk, und dazu gebildete und bildende Lehrer; — das sind die Haupterfordernisse zu einem gedeihlichen Erziehungs-Unterrichte. Das müssen alle Pädagogen im Auge behalten, dazu müssen sich alle die Hände reichen, darauf müssen alle mit gemeinschaftlicher Kraft hinwirken, wenn endlich einmal etwas Ganzes zu Stande kommen soll.

Ich möchte sagen, mit der Verschiedenheit der Lehrweisen verhalte es sich wie mit der Verschiedenheit der Confessionen. Was dort die Manier ist, das ist hier die Confession, und was hier die Religion ist, das ist dort die Methode.

Jeder kann bei seiner Confession die Eine, wahre Religion für sich haben; so kann auch jeder bei seiner Manier zugleich die wahre Methode besitzen. Alle die irgend einer Confession zugethan sind, können, wenn gleich einen verschiedenen, doch den rechten Weg einschlagen, und können auf demselben gleich gut, sicher und schnell zum Ziele kommen; so können alle bei verschiedenen Manieren, in gleicher Zeit, und mit gleichem Erfolge den bestimmten Zweck erreichen, und jeder kann es gerade bei seiner Manier am besten. So wenig eine völlige Vereinigung der Confessionen leicht zu Stande kommen wird, so wenig eine Vereinigung der Manieren beim Unterrichte. So wenig auf die Confession ankommt, ob einer die wahre Religion in sich habe oder nicht, so wenig kommt auf die Manieren an, ob einer die wahre Methode besitze oder nicht; und so wie wir jedem, welcher Confession er auch angehöre, wenn er nur nicht gegen die wahre Religion anstößt, Duldung beweisen und gleiche Rechte mit uns einräumen müssen, so auch jedem, welcher bei seiner Manier die wahre Methode festhält. Wer aufhört tolerant zu seyn, mithin aufhört zu lieben, der hört auf Christ zu seyn, und ist blos Katholik oder Protestant; und wer glaubt allein die wahre Methode zu besitzen, der hat das Wesen derselben nicht erfaßt, und haftet blos an der Form.

Um noch mehr in's Einzelne zu gehen, könnten wir den Katholicismus, der alten Buchstabirmethode, den Protestantismus, der neuen Lautmethode vergleichen. Was dort als herkömmlich beibehalten und für gut befunden wird, das wird hier, stark protestirend, verworfen, und, jedoch nur in

anderer Form als neu und besser aufgestellt. Die Wesensverschiedenheit, welche Statt findet, ist nur eine menschlich gemachte, und für leibliche Augen bemerkbare. Im Grunde aber, muß man wie hier, richtig Buchstabiren, so dort, Lautiren lernen, ehe man es zur Fertigkeit im Lesen bringt. Auf welchem Wege man leichter, schneller und besser zum Ziele kommt, darin nur besteht der Vorzug der Einen vor der andern.

Wäre der sogenannte Katholizismus durchaus so christlich, als der Christianismus katholisch ist, so würde er bald, was er seyn will, allgemein und mit Aufhebung aller Confessionen, selbst aufhören Confession zu seyn, und nur die Eine wahre Religion, den reinen Christusglauben in sich fassen. Und wäre z. B. die Graser'sche Manier so gut die wahre Methode, als die wahre Methode zugleich auch die wahre Manier gibt, so würde sie bald alle andern Manieren verschlingend, als die einzig wahre Methode dastehen, und selbst aufhören Manier zu seyn. Bis dahin muß unser aller Bestreben dahin gehen, bei der Confession die wahre Religion, und bei der Manier die wahre Methode festzuhalten, damit wir uns nicht selbst täuschend, und ungerecht und lieblos gegen andere verfahreud, die Confession mit der Religion und die Manier mit der Methode verwechseln. So, und nur so besteht dann eine Vereinigung im Geiste, wenn auch nicht in der Form; nur jene, nicht diese ist möglich; und mögen die Menschen immerhin in der Form von einander abweichen, wie es denn nicht anders seyn kann, wenn sie nur im Geiste einig sind!

Der G e i s t im G a n z e n, das ist das Wesen der w a h r e n R e l i g i o n und der w a h r e n M e t h o d e, und dieser Geist ist die L i e b e, ihn erzeugt, nährt und trägt die Liebe.

Zum Schlusse noch die naive Erzählung von dem trefflichen D i n t e r, die er d e r dritten Auflage seiner R e g e l n der P ä d a g o g i k, M e t h o d i k und S c h u l m e i s t e r k l u g h e i t als Vorwort vorgesetzt hat, und welcher der zur Mode gewordenen Methodensucht den Stab bricht.

„Meine zwei Jungen, erzählt er, schrieen beim Spiel im Hofe. Ich vermuthete Streit. Karl rief ich, was habt ihr? — Jetzt sahe ich, daß Karl Seifenblasen machte, die Fritz durch in die Höhe geworfenen Sand zu platzen zwang. Was gibts? rief ich. K. Vater, ich mache neue Methoden, und mein Bruder — Fr. Ich? Ja nun, ich führe sie ein. Kann ich nun dafür, daß sie bei der Probe zerplatzen? — Sapienti sat!“ —

Verbesserungen.

S. 2. Z. 10. v. o. statt d e n lies d e m.
23. 1. v. o. st. v o n l. v o m.
31. 13. v. o. st. a l. ä.
33. 14. v. u. st. w e l c h e l. w e l c h e n.
34. 7. v. u. st. a u s s p r e c h e n l. a u s z u s p r e c h e n.
35. 11. v. u. st. g r u b t l. g e ü b t.
38. 8. v. o. st. O r t o g r a p h i e l. O r t h o g r a p h i e.
51. 11. v. o. st. e i n e n l. e i n e m.
91. 7. v. u. st. A u g e n b l i c k l. A n b l i c k.
102. 13. v. o. st. e i n e n l. e i n e m.
113. 1. v. o. st. Z e i c h e n l. Z e i c h n e n.
120. 8. v. o. st. W ö r t e r n l. W ö r t e r.
132. 14. v. o. st. w i d e r h o l t e l. w i e d e r h o l t e.
137. 11. v. o. st. ü b e r l. ü b e.
156. 11. v. u. st. a l s o l. a l s.

M

Bei **Palm** und **Enke** in Erlangen sind folgende alle Empfehlung verdienende Werke pädagogischen Inhalts erschienen und um die beigesetzten Preise sowohl bei ihnen selbst als auch in allen guten Buchhandlungen zu erhalten:

Pöhlmann, Dr. Joh. Paul, das Gemeinnützlichste aus der deutschen Sprachlehre, als Stoff zu Denk- und Sprechübungen benützt, 2 Bändchen, neue Auflage, 1819. u. 1820. 2 fl. 48 kr. rhein.

— — die Declinationen und Conjugationen der deutschen Sprache, 2te Aufl. 8. 1818. 15 kr. rhein.

— — die Präpositionen der deutschen Sprache, als Stoff zu Denk- und Sprechübungen benützt. Ein Hilfsbüchlein für Lehrer in Bürgerschulen, 8. 1819. 48 kr. rhein.

— — Erstes Buch für Anfänger im Lernen, 8. roh, ohne Kupfer 36 kr. rhein.

Dasselbe gebunden mit 7 illumin. Kupfern 1 fl. 24 kr. rhein.

Diese Fibel empfiehlt sich nicht nur durch den wohl berechneten Stufengang in den Lese-Übungen und durch den, dem heitern Geist des Kindes angemessenen Inhalt der Lese-Pensen; sondern auch durch die natürlichere Bezeichnung verschiedener unserer Sprachlaute, durch welche Neüerung das Geschäft des Lesenlernens dem Anfänger bedeutend erleichtert worden ist. — In Lehranstalten, wo der bessere Geist der Pädagogik herrscht, wird diese Fibel bereits mit großen Nutzen gebraucht.

— — der Erzähler in den langen Winterabenden. Ein angenehmes und lehrreiches Unterhaltungsbuch für die Jugend. Auch unter dem Titel: Magazin für Ältern und Schullehrer, die Kindern gern etwas Angenehmes und Lehrreiches erzählen wollen, 8. 1818. Roh ohne Kupfer 1 fl. 30 kr. rhein.

Das=

Daſſelbe gebunden mit 6 illum. Kupf. 2 fl. 30 kr. rhn.

In allen Familien, wo dieſes Buch bisher einen Platz in der größern oder kleinern Haus-Bibliothek fand, wurde und wird es noch von Alt und Jung mit dem größten Vergnügen geleſen. Ältern und alle diejenigen, welche Kindern und heranwachſenden jungen Leüten ein Geſchenk mit einem Buche machen wollen, welches eine unſchuldige, dabey aber angenehme nnd nützliche Unterhaltung dem Leſer gewährt, werden es daher gewiß nicht bereüen, wenn ſie nach dieſem Buche greifen. Auch wird es ſich ſehr gut zu Prämien in weiblichen und männlichen Unterrichts- und Erziehungs-Anſtalten eignen. — Als Fortſetzung von dieſem Buche iſt zu betrachten:

Pöhlmann, Dr. J. P., Unterhaltende und belehrende Sammelſchrift für die Jugend. Mit erklärenden Anmerk. verſehen, 8. 1819. 1 fl. 30 kr. rhein.

Auch dieſe Schrift wird den Leſern eben ſo viel Vergnügen gewähren als die vorhergehende.

— — Sammlung von unterhaltenden und lehrreichen Gedichten für die Jugend. Auch unter dem Titel: Materialien für Schullehrer zum Diktiren und zu Gedächtnißübungen für die Schuljugend, 8. 1818.

Roh ohne Kupfer 1 fl. 30 kr. rhein.

Gebunden mit 6 illum. Kupfern 2 fl. 30 kr. rhein.

Sehr intereſſante Erzählungen, angenehme und lehrreiche Fabeln, anziehende Schilderungen von mancherley Naturgegenſtänden, gemüthliche Lieder und treffliche Lehrgedichte machen den Inhalt dieſer Sammlung aus, und dieſes Werkchen kann Kindern als ein wahres Andachtsbüchlein in die Hände gegeben werden.

— — Blumenleſe zur Verbreitung mythologiſcher Kenntniſſe. Mit erläuternden Anmerk. 8. 1819.

1 fl. 30 kr. rhein.

Dieſe Blumenleſe kann als Beyſpielſammlung von Anſpielungen neüerer Dichter auf die Mythen der Alten ange-

sehen werden und wird als solche auch Lehrern in höhern Lehranstalten für die männliche Jugend nicht unwillkommen seyn, ob sie gleich zunächst für höhere Mädchenschulen, wo ein Lehrgang in der Mythologie durchaus nicht fehlen darf, wenn solche Schulen nicht mangelhaft seyn sollen, bestimmt ist. Alles was auf Mythologie und Geschichte Bezug hat, ist in beygefügten Anmerkungen erklärt, daher kann dieses Buch auch als Lesebuch jungen Leüten beyderley Geschlechts in die Hände gegeben werden. Als Prämie gegeben, wird es dem Empfänger nicht unwillkommen seyn.

Pöhlmann, Dr. J. P., leichtfaßlicher Unterricht in der Lehre von den Quadrat- und Cubikzahlen für Selbstlehrlinge, 8. 1819. 48 kr. rhein.

— — der sich selbst übende Denkleseschüler, 8. 1820. Mit 17 illum. Kupfern, gebunden 4 fl. 36 kr. rhein.

— — kurzer Unterricht in der christlichen Sittenlehre in gereimten Fragen und Antworten mit beigefügten Bibelsprüchen und Sprüchwörtern für die Jugend und Volksschulen. Vierte verbesserte und vermehrte Auflage, 8. 1820. 30 kr. rhein.

— — die Hauptsätze der christlichen Glaubenslehre mit Liederversen und Bibelsprüchen, 8. 1820. 15 kr. rhn.

BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Kelber, Johann Georg,

Die neuesten Leselehr-Arten in einer kurzen Übersicht, ihrem Wesen nach dargestellt und gewürdigt. Nebst einer Beantwortung der Frage: Welches die Eine, wahre Unterrichts-Methode sey?

Erlangen 1821

Paed.th. 2337
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10763243-4